

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

**TRABALHO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES –
UM ESTUDO DE CASO**

Rute Isabel Antunes Garrett Lourenço Milheiro

Lisboa, junho de 2013

«O trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados».

Roldão (2007, p.27)

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

**TRABALHO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES –
UM ESTUDO DE CASO**

Rute Isabel Antunes Garrett Lourenço Milheiro

Relatório apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica, sob a orientação do Professor Doutor José Maria de Almeida

Lisboa, junho de 2013

RESUMO

A dissertação de Mestrado em Ciências de Educação que a seguir se apresenta, intitulada Trabalho Colaborativo entre Docentes - Um Estudo de Caso, procura compreender as características e âmbito do trabalho colaborativo entre os docentes de um Jardim-Escola da Zona de Abrantes.

Esta investigação partiu do nosso contexto profissional e pela convicção de que um trabalho colaborativo entre os docentes poderá trazer inúmeros benefícios em diferentes áreas.

Tendo em conta o contexto da nossa investigação, estabelecemos os seguintes objetivos: Promover o trabalho colaborativo entre os docentes; Definir vantagens do trabalho colaborativo e destacar aspetos que impedem que o trabalho colaborativo seja produtivo e positivo.

Foi adotada uma metodologia qualitativa, com opção de um estudo de caso, onde participaram todos os docentes do jardim-escola. As técnicas, utilizadas para a recolha de dados, foram as entrevistas, questionários e análise documental, para, posteriormente, se proceder à triangulação dos dados recolhidos.

Em síntese, o estudo indica que os docentes desta escola não realizam um verdadeiro trabalho docente de uma forma colaborativa, na medida em que, não planificam e não estabelecem os objetivos de conjunto. No entanto, estão disponíveis para começarem a trabalhar de uma forma colaborativa, porque têm a perceção que traz inúmeros benefícios para todos e é meio caminho para a obtenção do sucesso.

Concluimos que muito há a fazer nesta temática, o que estimulou a construção de uma proposta para promover a prática do trabalho colaborativo entre os docentes.

PALAVRA-CHAVE: Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem Colaborativa, Vantagens/Obstáculos, Cultura do individualismo, Isolamento, Trabalho de equipa.

ABSTRACT

The Master's degree thesis is Educational Sciences that is here presented is called Collaborative Work among Teachers. It's a case study seeks to understand the characteristics and scope of collaborative work among teachers in a kindergarten in the surroundings of Abrantes.

The research was developed in our professional context and it was motivated by the conviction that a collaborative work among teachers may bring several benefits in different areas.

Considering the context of our research, we established the following goals: promoting collaborative work among teachers; defining advantages of this collaborative work; standing out aspects that prevent collaborative work from being productive and positive.

A qualitative methodology was adopted, as well as the choice of a case study, where all the teachers of the kindergarten participated. The techniques used in gathering the data were: interviews, surveys and documental analysis so that, afterwards, the triangulation of the data could be done.

Summarizing, the study reveals that teachers in this kindergarten don't actually work in a collaborative way – they don't plan or define joint goals. However, they are willing to start working that way, because they realize it may bring several benefits to all of them and it's half way to success.

We reckon there's a lot to be done and that fact led to the development of a proposal aiming the promotion of collaborative work among teachers.

KEYWORDS: Cooperative learning; Collaborative learning; Advantages/Obstacles; Individualism promotion; Isolation; Team work.

AGRADECIMENTOS

Foram muitos aqueles que contribuíram para a elaboração do presente trabalho, incentivando-me e prestando o maior apoio, mesmo quando o desânimo se instalava. A todas elas, sem exceção, o meu sincero obrigado. No entanto, existem ainda outras pessoas que, por um ou outro gesto, mais ou menos óbvio, mas sempre muito sentido, merecem um agradecimento especial.

Agradeço, em primeiro lugar, ao Professor Doutor José de Almeida, o meu orientador de tese, pela sua competência, dedicação, apoiando-me nos momentos difíceis, contribuindo para levar a bom termo a investigação realizada.

Ao Diretor da Escola Superior de Educação João de Deus, bem como a todos os professores e colegas do Mestrado em Supervisão Pedagógica, em especial a minha colega e amiga desde a Licenciatura, Sara Rute, que esteve sempre disponível para ajudar a superar todas as dificuldades que foram surgindo ao longo deste percurso, que incansavelmente me apoiou, estimulou e entusiasmou na conclusão deste trabalho, tendo sempre uma palavra amiga nos momentos em que pensei em desistir.

A todas as colegas, que participaram nesta investigação e sem as quais não era possível a realização deste trabalho.

Uma palavra especial ao meu marido, pela sua compreensão, carinho e estímulo constante, ao longo desta caminhada, e pela forma perseverante com que sempre me apoiou.

À minha família, pela motivação, compreensão e persistência. Foram, sem dúvida, pilares essenciais para a conclusão deste objetivo.

A todos, o meu maior e sincero obrigado.

ÍNDICE GERAL

Índice de Quadros	xi
--------------------------------	----

Índice de Figuras	xii
--------------------------------	-----

INTRODUÇÃO	1
-------------------------	---

1. Apresentação da Situação	1
-----------------------------------	---

2. Objetivo do Estudo.....	2
----------------------------	---

3. Importância do Estudo	3
--------------------------------	---

4. Identificação do Estudo.....	4
---------------------------------	---

5. Limitações do Estudo.....	6
------------------------------	---

6. Apresentação do Estudo.....	7
--------------------------------	---

CAPÍTULO 1- REVISÃO DA LITERATURA	9
--	---

1.1. Conceito de Aprendizagem Cooperativa.....	9
--	---

1.1.1. Aspetos Históricos	9
---------------------------------	---

1.1.2. Características da Aprendizagem Cooperativa	13
--	----

1.1.3. Formação dos Grupos	19
----------------------------------	----

1.1.4. Papéis no Grupo	21
------------------------------	----

1.1.5. Funções de Cooperação	25
------------------------------------	----

1.1.6. Modalidades de Aprendizagem Cooperativas	27
---	----

1.2. Conceitos de Aprendizagem Colaborativa	35
---	----

1.2.1. Aspetos Históricos	35
1.2.2. Trabalho Colaborativo	37
1.3. Da Cultura do Individualismo à Cultura de Colaboração	40
1.3.1. O Conceito de Cultura Organizacional	40
1.3.2. Cultura do Individualismo	42
1.3.3. Culturas Colaborativas ou Cooperativas	47
1.4. Constrangimentos das Culturas Colaborativas	51
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA	56
2.1. Investigação Qualitativa	56
2.2. Âmbito da pesquisa	56
2.2.1. Concelho de Abrantes	56
2.2.2. Freguesia onde foi realizado o estudo	57
2.2.3. Caracterização do campo de estudo	58
2.3. Alvo de pesquisa	66
2.3.1. Organização do Ambiente Educativo	67
2.3.2. Clima da Organização	70
2.3.3. Cultura da Organização	71
2.4. Fontes de Dados	75
2.4.1. Caracterização e justificação dos tipos de dados utilizados	76
2.4.2. Fontes de Dados	76

2.5. Técnicas e Critérios de Recolha de Dados	77
2.5.1. Entrevista.....	78
2.5.2. Inquérito por questionário	81
2.5.3. Observação	84
2.5.4. Análise de documentos	86
2.6. Instrumentos de Recolha de Dados	88
2.6.1. Apresentação dos instrumentos de recolha de dados	89
2.7. Apresentação dos dados recolhidos	91
2.7.1. Critérios de tratamento dos dados recolhidos.....	91

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE

RESULTADOS.....	95
3.1. Categoria “Trabalho de equipa”	95
3.2. Categoria “Influência da cooperação no ensino- aprendizagem”	96
3.3. Categoria “Prática de trabalho colaborativo”	96
3.4. Categoria “Disponibilidade do docente”	97
3.5. Categoria “Planificação”	97
3.6. Dados recolhidos através do inquérito por questionário	98
3.7. Dados recolhidos através da análise de documentos	116

CONCLUSÕES.....	118
Proposta	124
Limitações do estudo	124
Novas Pistas	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127
Anexos.....	132
Anexo A – Carta de solicitação para a aplicação dos instrumentos.....	133
Anexo B – Guião da entrevista	134
Anexo C – Quadro de categorização das entrevistas	135
Anexo D – Inquérito por questionário.....	136
Anexo E – Quadro de categorização das respostas abertas dos inquéritos por questionários	137
F – Ata de uma reunião de Conselho Pedagógico.....	138
G – Quadro de excertos da Ata	139
H – Página 19 do Regulamento Interno do Jardim-Escola	140
I – Quadro de excertos do Regulamento Interno	141

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças entre grupos de trabalho tradicional e de aprendizagem cooperativa	19
Quadro 2 – Cooperação nas escolas: Como?	48
Quadro 3 – Atuação Colaborativa.....	53
Quadro 4 – O trabalho em equipa nas escolas: que possibilidades?	54-55
Quadro 5 – Descrição dos edifícios	60
Quadro 6 – Distribuição das crianças por sala	63
Quadro 7 – Tipo de contrato	64
Quadro 8 – Sexo e experiência profissional dos docentes titulares.....	64
Quadro 9 – Sexo e experiência profissional dos docentes não titulares.....	65
Quadro 10 – Habilitações e anos de serviço do pessoal não docente.....	66
Quadro 11 – Categorias e subcategorias	92-93
Quadro 12 – Referente à questão n.º 2	99

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esforços integrados de cooperação	18
Figura 2 – Inter-relação entre quadro ideias chaves de investigação em grupo	33
Figura 3 – Organigrama do Pessoal Docente	65
Figura 4 – Plantas das salas do edifício 1	68
Figura 5 – Plantas das salas do edifício 2	69
Figura 6 – Respostas da questão n.º 1	98
Figura 7 – Referente à questão n.º 2	99
Figura 8 – Referente à questão n.º 2	100
Figura 9 – Referente à questão n.º 2	100
Figura 10 – Referente à questão n.º 2	101
Figura 11 – Referente à questão n.º 2	101
Figura 12 – Referente à questão n.º 2	102
Figura 13 – Referente à questão n.º 2	102
Figura 14 – Referente à questão n.º 2	103
Figura 15 – Referente à questão n.º 3	103
Figura 16 – Referente à questão n.º 4	105
Figura 17 – Referente à questão n.º 4	105
Figura 18 – Referente à questão n.º 4	106
Figura 19 – Referente à questão n.º 5	106

Figura 20 – Referente à questão n.º 6	108
Figura 21 – Referente à questão n.º 7	109
Figura 22 – Referente à questão n.º 8	110
Figura 23 – Referente à questão n.º 9	111
Figura 24 – Referente à questão n.º 10	112
Figura 25 – Referente à questão n.º 11	114
Figura 26 – Referente à questão n.º 12	115

INTRODUÇÃO

1. Apresentação da Situação

A presente investigação tem como finalidade perceber se existe um trabalho colaborativo entre os docentes de um Jardim-Escola da zona de Abrantes.

Conviver uns com os outros significa viver com base em determinadas relações sociais e determinados códigos de valores, necessariamente subjetivos. E, cada vez mais, é necessário dar resposta, no seio escolar, a uma crescente diversidade de personalidades, com diferentes interesses, desejos e necessidades e incluir experiências de aprendizagens coletivas, com a contribuição de todos e estimulação mútua, geradoras de conhecimento, dinamismo e descoberta. Vygotsky (2000), a este propósito, ressalta a importância dos docentes estimularem a ação uns dos outros, respeitando a diversidade e a valorização positiva das diferenças, colocando-se, deste modo, em ênfase todas as dimensões das suas personalidades.

O desenvolvimento pessoal e social é uma das áreas de extrema importância ao longo de toda a vida. Importante para um bom relacionamento com o outro, mas também para um bom relacionamento com nós próprios.

No decorrer da nossa vida profissional somos confrontados com a necessidade de cooperarmos com diversas pessoas, principalmente com os colegas de trabalho, não só para trocar opiniões e ideias, mas sim para aperfeiçoar e corrigir os diversos saberes profissionais. Cada vez mais, necessitamos uns dos outros para podermos evoluir na nossa profissão.

Quando chegamos a uma organização, por vezes deparamos com um grupo de colegas, que devem de interagir uns com os outros para o bem da escola e, principalmente, das crianças. No entanto, por diversas situações, os docentes isolam-se ou são isolados pelos próprios colegas.

Segundo o pensamento de Roldão (2007, p.24), “embora sejam sobejamente reconhecidas as vantagens do trabalho colaborativo entre os professores, na prática o essencial do trabalho do docente continua a ser realizado individualmente. Afinal, por que é tão difícil introduzir práticas de trabalho colaborativo no ensino para melhorar a aprendizagem?”

Normalmente, o sucesso de uma experiência de colaboração evoca o desenvolvimento de uma espécie de compromisso para uma futura cooperação, para que não surjam situações, tão conhecidas por todos, de passar a responsabilidade ao

outro, principalmente quando as coisas não correm da melhor maneira e surgem as situações de conflito.

A capacidade de ouvir é talvez o fator mais importante na resolução dos conflitos, assim como nas relações de colaboração. Esta capacidade vai ajudar a clarificar e a compreender as mensagens entre os diferentes elementos de um grupo. Esta só pode ser aprendida através da prática, uma vez que vai permitir aos docentes o desenvolvimento do seu próprio estilo de comunicação e, por sua vez, é uma forma que permite a compreensão dos outros elementos (Friend & Cook, 2000).

Para que os docentes se sintam relativamente seguros em explorar completamente as relações de cooperação, é necessário um período de tempo em que a confiança e o respeito estão estabelecidos. E uma vez iniciadas estas relações, devem ser reforçadas até que a confiança entre os colegas se torne um dos benefícios mais importantes da colaboração.

O nosso interesse por este tema deveu-se ao facto de estarmos a lecionar numa escola onde, por vezes, esta confiança e respeito não estão muito estabelecidos, pois a cooperação entre alguns docentes resume-se apenas aos dias festivos.

Perante tal situação, surgiu a necessidade de sistematizar um estudo sobre o trabalho colaborativo, para compreender melhor como é que acontecem as práticas colaborativas e se estas práticas têm influência no ensino- aprendizagem, bem como perceber se os docentes têm disponibilidade horária para colaborarem entre si.

Com este trabalho procurou-se compreender e justificar a necessidade da existência de um trabalho colaborativo entre os docentes, porque só irá trazer benefícios para a organização.

2. Objetivo do Estudo

Foi importante objetivar o estudo e, segundo Quivy e Campenhoudt (2003, p.44), “a pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação.”

Ainda segundo estes autores, a pergunta deverá ser clara e possuir uma intenção de compreensão do fenómeno a estudar.

Tendo em conta o contexto da nossa investigação, estabelecemos os seguintes objetivos:

- Analisar o trabalho colaborativo entre os docentes;
- Compreender como é que os professores se organizam na escola;
- Definir vantagens do trabalho colaborativo;

-
- Destacar aspetos que impedem que o trabalho colaborativo seja produtivo e positivo.

Tendo em vista estes objetivos, formulou-se a questão central deste estudo:

Como é que os docentes desenvolvem o trabalho colaborativo nesta escola?

A partir desta questão, poder-se-ão colocar outras que lhe estão associadas, e que poderão possibilitar uma melhor visão sobre esta temática.

- Será a colaboração entre docentes importante?
- Qual o efeito deste processo no desenvolvimento da aprendizagem cooperativa.
- Será que os docentes estão recetivos a desenvolver um trabalho colaborativo?

Através da referência bibliográfica consultada e da utilização de vários instrumentos de recolha de dados, procuramos respostas a todas estas questões.

3. Importância do Estudo

A importância deste estudo deve-se ao facto dos docentes ouvirem constantemente falar em diversos conceitos, tais como a colaboração, cooperação e trabalho em equipa. Mas, na realidade, a maioria dos docentes não sabem as diferenças entre cada um destes conceitos e muito menos o porquê de não serem aplicados adequadamente nas escolas.

Segundo Freitas e Freitas (2002, p.24), “numa altura em que tanto se fala na necessidade de as escolas possuírem uma “cultura de colaboração”, que deve ser estendida a professores, alunos e elementos não docentes, a ideia de que é possível uma aprendizagem em colaboração deve ser defendida. Por outro lado, para que essa cultura de colaboração se consolide, é importante que existam momentos para se aprender cooperativamente.”

Estes conceitos não são recentes e sabemos que, a partir dos anos 50, foram realizados vários estudos, como refere Arends (1995, citado por Santana, 2007, p.31), “sabemos, pelos estudos realizados a partir dos anos 50, que a cooperação, ao contrário da competição, propicia um clima de maior bem-estar, fortalecendo os laços entre as pessoas e influenciando a construção de um sistema de valores”

Então porquê as práticas, que não são muito numerosas e muito menos fáceis, se constituem, de facto, como autentico trabalho colaborativo?

Todavia, como refere Nóvoa (1998), a inovação é um processo nunca acabado. Face a esta situação, o mais importante deve ser a disposição permanente de inovar,

a capacidade de mudar e de melhorar a prática vigente, utilizando estratégias flexíveis e participativas e dando destaque à iniciativa.

Deve-se proporcionar experiências de interação e entreaajuda, num clima estimulante de abertura e confiança. Colocando-se o enfoque no aprender juntos e não no ensinar, deve-se insistir naqueles elementos que constituem o encontro ou a relação mais humana: o diálogo e a solidariedade.

Desta forma, com a colaboração aprende-se a ser pessoa pela ação, a dar e a receber ajuda, a estar implicado num compromisso no qual se avança e se vê o colega a avançar, reforçando-se os sentimentos de confiança e respeito baseados no conhecimento e na troca de experiências.

A finalidade deste estudo partiu da necessidade de compreender os benefícios que uma aprendizagem colaborativa poderá trazer aos docentes e, por sua vez, aos alunos.

O presente estudo assume a sua importância em várias vertentes entre as quais destacamos:

- a) Contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.
- b) Tem como alvo definido os Docentes deste Jardim-Escola, mas os recursos criados e experimentados poderão ser utilizados noutras organizações.

4. Identificação do Estudo

Este estudo investiga um tema que tem sido muito questionado ao longo de muitos anos e que, no entanto, continua muito atual.

Se investigar implica recolher e analisar dados, poder-se-á ser mais profissional se for utilizada uma investigação qualitativa.

Os investigadores qualitativos, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.48), “entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência”.

Estes autores apresentam cinco características da investigação qualitativa:

1. O investigador é o instrumento principal, tendo como maior preocupação o contexto onde este irá utilizar diferentes técnicas de recolha de dados.
2. A investigação qualitativa é descritiva e os dados vão incluir transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros documentos oficiais. A base dos dados obtidos deve fornecer pistas para uma melhor compreensão do fenómeno em causa.
3. Na investigação qualitativa, os pesquisadores empenham-se mais a nível do procedimento do que pelos resultados ou produtos.

-
4. Os dados são analisados de forma indutiva, isto é, os dados recolhidos não têm o objetivo de confirmar hipóteses anteriormente construídas, pelo contrário pretendem esclarecer quais as questões mais relevantes a ter em atenção.
 5. A questão fundamental é o significado. Os investigadores questionam continuamente os sujeitos da investigação, procurando perceber o que eles próprios experimentam, a sua forma de interpretar as situações e a forma como se estruturam no seu ambiente.

Uma vez que se trata de um método específico para o desenvolvimento de uma investigação qualitativa, a aplicação da nossa investigação denomina-se Estudo de Caso.

Este método, como refere Merriam (citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.89), consiste “na observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Os estudos de casos recorrem a diferentes técnicas de recolha de dados, tais como: a entrevista, a análise de documentos e o inquérito por questionário. Neste estudo de caso são utilizadas as técnicas de recolha de dados referida.

Na medida em que este estudo pretende melhorar a prática/ação entre os docentes, iremos utilizar a metodologia de estudo investigação-ação.

Segundo Jaime Trilla (1998), esta metodologia orienta-se face à melhoria das práticas, mediante a mudança e a aprendizagem, a partir das consequências dessas mudanças. Permite ainda a participação de todos os intervenientes, desenvolvendo-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. É, portanto, um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada.

O grande objetivo desta metodologia é, pois, a reflexão sobre a ação a partir da mesma. Por outras palavras, a sua finalidade consiste na ação transformadora da realidade.

Brown e McIntyre (1981, citados por Chagas, 2005) apresentam a investigação-ação como uma metodologia bastante apelativa e motivadora, porque se centra na prática e na melhoria das estratégias utilizadas, o que leva a uma eficácia da prática muito maior.

Para Almeida (2001), existem grandes vantagens na prática desta metodologia de investigação. Ela implica o abandono do praticismo não reflexivo, favorece, quer a

colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar bem, como promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada.

Esta abordagem encara a mudança como referem os autores Bogdan e Biklen (1994, p.265), “a mudança é uma coisa séria porque o objetivo é sempre o que melhor a vida das pessoas (...) Caso desejemos que a mudança seja afetiva, temos que compreender a forma como ênfase na visão pessoal e a preocupação com o processo permite ao investigador antecipar as dificuldades inerentes à mudança. A orientação qualitativa permite ao investigador lidar com os participantes na mudança.”

5. Limitações do Estudo

Como em todos os trabalhos de investigação, há limitações/restrições à realização do nosso estudo. Desde logo, o fator tempo condicionador da amplitude de dados a recolher, a disponibilidade das pessoas a entrevistar/dialogar e o acesso a meios materiais relevantes para a investigação, a fiabilidade e validade dos resultantes do processo de pesquisa e recolha de dados.

Uma das limitações, que surgiu durante este trabalho, assenta na falta de experiência que temos em investigação e nas exigências impostas na concretização de um trabalho desta natureza, com a sua complexidade própria.

Como referiu Bell (2004, citando Bogdan e Biklen):

Os investigadores novatos são especialistas em adiar continuamente esta tarefa. Encontram sempre um sem-número de razões para não começarem a redigir. Mesmo sentados à mesa de trabalho, parecem sempre encontrar distrações: fazer café, afiar o lápis, ir à casa de banho, folhear um pouco mais alguns livros, muitas vezes até voltar ao trabalho de campo. Lembre-se de que nunca estará «pronto» para escrever; redigir é, por vezes, uma tarefa que requer uma decisão consciente e disciplina para prosseguir-la. (p.186)

Como investigadores inexperientes, não foi nossa intenção envolver-nos em processos complicados, pretendemos sim, com a ajuda dos diversos recursos, humanos e materiais, desenvolver um processo claro, simples e pertinente para a organização, bem como para todos os docentes envolvidos no estudo.

Outra das limitações deve-se ao facto da amostra se limitar unicamente a um grupo reduzido de docentes. A amostra deste trabalho vai ser realizada apenas com docentes de uma mesma instituição de ensino ou, melhor dizendo, a um dos 37 Jardins-Escolas desta Associação. Deste modo, as conclusões não poderão ser generalizadas a outras populações, porque os resultados observados poderão vir a ser influenciados pelas inúmeras circunstâncias organizacionais deste Jardim-Escola.

O facto do estudo se realizar num campo que foi, e é o meu local de trabalho e onde iniciei a minha carreira docente, poderá estar presente o meu próprio olhar. Durante a recolha de dados foi possível constatar que o tema deste estudo provoca algum desconforto nos docentes e observamos que alguns docentes alteraram o comportamento.

Pretendemos contribuir para que os docentes passem a ter um suporte que possa significar um (re) início, alvo de futuras adaptações, e que possa auxiliar no processo de tomada de decisão dos responsáveis. Salientamos que o objetivo deste estudo não constitui a solução para todos os problemas com que esta escola se defronta.

Este estudo não pretende esgotar o tema, logo tem como limitação a impossibilidade do levantamento de todos os estudos realizados em torno desta mesma temática ao longo dos tempos.

6. Apresentação do Estudo

O presente trabalho foi realizado no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica, da Escola Superior de Educação João de Deus, tendo sido seguidas as orientações metodológicas do Professor Orientador, José Maria de Almeida.

As partes que constituem este relatório obedecem a uma ordem específica e possuem uma coerência entre si. Apresenta uma estrutura interna, composta pela introdução e pelos capítulos organizadas da seguinte forma:

- (i) **Introdução** – em que se faz a apresentação da situação, do objetivo, importância e identificação do estudo. São referidas, igualmente, as limitações com que nos fomos deparando ao longo da investigação, até alcançar uma conclusão posterior à triangulação, utilizando diferentes técnicas de recolha de dados e análise dos mesmos.

- (ii) **Revisão Bibliográfica** – a ênfase recai sobre o enquadramento teórico do tema em estudo, ou seja, apresentação de teorias, autores e estudos com finalidades e/ou objetivos semelhantes que possam aclarar os conceitos fundamentais para a realização deste estudo. Em concreto, explicamos os conceitos de Aprendizagem Cooperativa e de Aprendizagem Colaborativa.

-
- (iii) **Metodologia** – este capítulo é composto pela caracterização do campo e do alvo de pesquisa, tendo em conta as suas características, revelando a coerência da aplicação de uma abordagem investigativa qualitativa, através de um Estudo de Caso. Apresentada a metodologia escolhida, tendo em conta o objetivo do estudo. São explicadas e justificadas as fontes de dados, as técnicas e critérios de recolha dos mesmos.
- (iv) **Apresentação e análise de resultados** – realiza-se a apresentação e interpretação dos dados obtidos, apresentando estes por categorias, fazendo posteriormente a sua análise, baseada nos conceitos utilizados na revisão da literatura.
- (v) **Conclusão** – apresentará as nossas conclusões sobre os objetivos que nos propusemos alcançar. A realização da conclusão faz-se através da análise de dados e da ligação estabelecida com revisão da literatura. No final da conclusão surgem novas questões, que poderão ser pontos de partida para futuras investigações.

Nas referências bibliográficas estão mencionados todos os autores e respetivas obras ou documentos de várias tipologias que foram consultados, lidos e referenciados neste trabalho e que, de alguma forma, foram relevantes para este estudo.

Em anexo, incluiremos: Carta de solicitação para a aplicação dos instrumentos de recolha de dados; Guião da entrevista, quadro de categorização das entrevistas, inquérito por questionário, quadro de categorização das respostas abertas dos inquéritos por questionário, Ata de uma reunião, quadro de excertos da ata, página 19 do regulamento interno e quadro de excertos do regulamento interno.

As regras cumpridas na redação e na apresentação do estudo seguem as normas da APA (*American Psychological Association*), tendo sido seguidas as sugestões para a estruturação e formatação do relatório as orientações metodológicas do livro de Azevedo (2006), “Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares”.

CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA

1.1. Conceito de Aprendizagem Cooperativa

1.1.1. Aspetos Históricos

A aprendizagem cooperativa desenvolveu-se, sobretudo, após a década dos anos 60. No entanto, este movimento de aprendizagem cooperativa deve ser visto mais como uma redescoberta e não como uma descoberta, como escreveu Lawrence Finkel no prefácio de um dos livros pioneiros sobre a aprendizagem cooperativa – *Circles of learning: cooperation in the classroom*, da autoria de Johnson, Johnson, Holubec e Roy (1984).

Como refere Freitas e Freitas, (2002, p.11), o movimento que está na base da aprendizagem cooperativa terá tido origem nos Estados Unidos da América, embora as vantagens do trabalho em grupo tenham já estado presentes no pensamento dos grandes pedagogos europeus do século XIX (Froebel, Pestalozzi). No final do século XIX, uma das maiores figuras da educação dos Estados Unidos, John Dewey, já chamara a atenção para a importância da partilha nas aprendizagens. Segundo ele (2002):

As necessidades e os objectivos comuns exigem um crescente intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidário. A razão de fundo que impede a escola dos nossos dias de se organizar como uma sociedade natural é exactamente a ausência desta componente de atividade comum e produtiva. (pp.24-25)

Alguns investigadores iniciaram, muito cedo, estudos sobre a realidade da cooperação e da competição nas escolas, como por exemplo: Maller (1929), Strang (1941; 1958) e Miel (1952).

Em meados da década de 60, vários investigadores estimulados pelas contribuições anteriores, iniciaram um trabalho sistemático de formação, desenvolvimento e avaliação de atividades centradas em grupos de pequena dimensão. Originando segundo Freitas e Freitas, (2002):

um corpo de conhecimento que constitui o fundamento da aprendizagem cooperativa. Tratou-se de alterar a ideia de usar esporadicamente grupos para fins precisos, limitado no tempo, para uma outra que considerava a aprendizagem cooperativa como um conjunto de técnicas a utilizar consistentemente. (p.13)

No entanto, a aprendizagem cooperativa desenvolveu-se na década de 80 sendo objeto de várias pesquisas desde então. Um dos primeiros pesquisadores dessa área foi o Dr. Spencer Kagangue, que desenvolveu uma abordagem estrutural na qual há a criação, análise e aplicação sistemática de estruturas que podem ser usadas para todas as matérias, nas diferentes séries e em vários momentos de uma aula, isto é, foram criadas diversas estratégias que podem ser aplicadas com quaisquer assuntos ou tópicos de discussão para qualquer faixa etária. Basta ao professor escolher a estrutura mais adequada para aquela situação de aula e integrá-la ao seu conteúdo ou tema.

O que as estratégias tinham em comum, era o facto das pessoas trabalharem juntas e com o mesmo objetivo. Havendo, desta forma, uma troca de ideias, ao invés de trabalharem sozinhos, construindo diferentes trabalhos de grupo, em que não há garantias de que todos serão participativos.

Nos Estados Unidos da América salientaram-se, inicialmente, como promotores dessa nova ideia os irmãos Johnson (David e Roger) e Robert Slavin. Naturalmente, foi-se formando um conjunto de teorias com base nos vários estudos realizados e, de acordo com as perspectivas dos investigadores, acabaram por surgir dois grandes grupos de teorias explicativas da aprendizagem cooperativa.

Segundo Slavin (1987,1995, citado por Freitas e Freitas, 2002, p.13), esses grupos são o das teorias cognitivas e o das teorias motivacionais.

Durante o século XX, a psicologia começou a ser reconhecida como ciência e definidos os seus paradigmas. Desta forma, após um período em que a orientação predominante foi a behaviorista, como referem Freitas e Freitas, sendo uma linha positivista de afirmação de ciência “dura”, constatou-se o aparecimento de correntes que foram consideradas genericamente como cognitivistas. Para estes autores (2002), estas correntes:

põem o acento tónico na análise do desenvolvimento psicológico da criança, relacionando a maturação orgânica com a intelectual e explicando o conhecimento como resultado da interacção de estruturas inatas com a experiência. Distingue-se assim “informação” de “conhecimento”, o que é fundamental para a educação. (p.13)

Estes autores defendem ainda que, deste modo, o ensino meramente verbal raramente produz conhecimento nos alunos, na medida em que a ação de analisar e avaliar a informação é excessivamente reduzida, porque estes são colocados numa situação passiva. Em contrapartida, as pedagogias construtivistas contemplam os alunos como agentes na construção do seu próprio conhecimento.

Esta orientação cognitivista, que se desenvolveu principalmente na segunda metade do século XX, originou, ainda segundo Slavin, dois distintos grupos de teorias: as teorias desenvolvimentistas e as teorias da elaboração cognitiva, como descrevem Freitas e Freitas (2002):

- (i) As teorias desenvolvimentistas devem muito a Piaget (1926, 1967) e a Vygotsky (1978). Para este teórico “o meio social é determinante para o crescimento cognitivo e para a construção do conhecimento” (Hertz-Lazarowitz, Kirkus & Miller, 1992b,p.2). O princípio genérico que serve de base a estas teorias consiste na interacção entre os alunos, sobretudo em grupos pequenos privilegiando uma aprendizagem mais rica através do diálogo, que necessariamente estimulará o aparecimento de níveis de pensamento mais elevados (pensamento crítico). Slavin (1987) acrescenta em defesa desta posição teórica “o papel que podem desempenhar os conflitos cognitivos, que podem (...) lugar interessante nas estratégias da aprendizagem cooperativa.
- (ii) As teorias da elaboração cognitiva “dão relevo “aos benefícios da construção de conhecimento novos à custa da reestruturação do conhecimento que se reteve pela memória, o que se consegue melhor em grupo. (...) estudantes podem aprender entre si de muitas maneiras: dando e recebendo ajuda, reconhecendo e resolvendo contradições entre as suas perspectivas e as de outros estudantes e interiorizando processos e estratégias de resolução de problemas que emergem durante o trabalho de grupo.” (p.14)

Freitas e Freitas (2002) citam no seu livro as teorias motivacionais que, em meados do século XX, levaram ao aparecimento de uma teoria da motivação (*achievement motivation*). Esta teoria foi apresentada num livro importante (McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953):

- (i) As teorias motivacionais “consideram a motivação dos membros de um grupo quando se empenham num trabalho que seja significativo e executado segundo regras aceites. “na medida em que uma das regras da aprendizagem cooperativa é que cada membro do grupo seja responsável pelo êxito ou fracasso, não só de si mas do próprio grupo. Os alunos são levados a ajudar os seus colegas para se ajudarem a si próprios (Slavin, 1987).” (p.15)

Esta teoria enfatiza que o grupo seja recompensado com base na aprendizagem individual de todos os membros, gerando normas e sanções entre eles e favorecendo esforços para atingir os objetivos. Nesse caso, a promoção de incentivos aos elementos do grupo é importante para melhorar os resultados, o que é desnecessário na perspectiva do desenvolvimento.

De acordo com Slavin (1987), o ponto de partida para a aprendizagem cooperativa é diferente nas duas teorias: Desenvolvimento e Motivação. Os adeptos da teoria do desenvolvimento patenteiam, essencialmente, a qualidade das interações

necessárias nas atividades colaborativas; por sua vez, os adeptos da teoria da motivação estão mais preocupados com as estruturas que cada grupo utiliza para conseguir as recompensas ou objetivos. Apesar de existirem algumas diferenças entre estas teorias, não impedem que, em alguns momentos, possam complementar-se.

No começo da década de 90 surgem os resultados de um estudo realizado em San Ramon, na Califórnia, intitulado *“Child development Project”*; com base neste estudo, surgem algumas dúvidas sobre o valor das recompensas em relação à motivação nos grupos. Como referem Freitas e Freitas (2002, p.20), “salientado que recompensas (tal como castigos) não são promotores de comportamentos sociais de melhor qualidade (Solomon, Watson, Schaps, Battistich & Solomon, 1990).

Freitas e Freitas (2002, p.20) apresentam uma afirmação de Sternberg (1990, p.144), “Nada tende a enfraquecer mais a criatividade do que os motivadores extrínsecos. Eles também enfraquecem a motivação intrínseca: quando se dão recompensas por certos comportamentos, tende-se a reduzir o interesse das crianças em obter esses mesmos comportamentos por sua própria vontade.” Segundo estes autores, podem intervir nas decisões desta polémica os aspetos culturais, que não devem ser minimizados; no entanto, consideram que a motivação intrínseca terá sempre maiores retornos educacionais.

Num estudo realizado nos Estados Unidos da América, Antil, Jenkins, Wayne e Vadasy, em 1998, recolheram dados segundo os quais 93% dos professores das escolas, que entraram no estudo, utilizavam a aprendizagem cooperativa nas suas aulas de uma forma regular, de forma a alcançar bons resultados académicos e sociais. Os alunos trabalham em grupo.

Freitas e Freitas (2002) descrevem algumas vantagens da prática da aprendizagem cooperativa estando, deste modo, de acordo com os resultados de uma centena de investigações já realizadas e generalizadas por muitos autores. Podem compilar-se em mais de uma dezena:

1. Melhoria das aprendizagens na escola;
2. Melhoria das relações interpessoais;
3. Melhoria da autoestima;
4. Melhoria das competências no pensamento crítico;
5. Maior capacidade em aceitar as perspetivas dos outros;
6. Maior motivação intrínseca;
7. Maior número de atitudes positivas face às disciplinas estudadas, a escola, os professores e os colegas;

-
8. Menos problemas disciplinares, dado existirem mais tentativas de resolução dos problemas de conflitos pessoais;
 9. Aquisição das competências necessárias para trabalhar com os outros;
 10. Menor tendência para faltar à escola. (p.21)

Para estes autores o conceito de aprendizagem cooperativa é “como um grande chapéu-de-chuva que cobre um número bastante vasto de estratégias, servidas por técnicas adequadas (...). Os professores podem mesmo, salvaguardando alguns princípios fundamentais, criar algumas dessas técnicas.” (2002, p.21)

1.1.2. Características da Aprendizagem Cooperativa

A forma como as pessoas se percebem e interagem umas com as outras, dada a sua centralidade em todo o processo educativo, talvez seja a dimensão à qual devemos dar maior atenção, no esforço de proporcionar melhores condições de aprendizagens a todos.

Como descrevem Freitas e Freitas (2002, p.25), as componentes básicas que ajudam a estruturar a aprendizagem cooperativa não surgiram do nada, elas têm um suporte teórico de autoria dos já referidos irmãos Johnson, David e Roger (Estados Unidos da América). Os métodos abordados adiante consideram-nas, na sua maioria, de extrema importância, tendo mesmo algumas sido desenvolvidas de forma muito particular por vários autores:

- (i) Interdependência positiva;
- (ii) Interação face a face;
- (iii) Avaliação individual/ responsabilização pessoal pela aprendizagem;
- (iv) Uso apropriado de “skills” interpessoais;
- (v) Avaliação do processo do trabalho do grupo.

Interdependência positiva

Qualquer elemento de uma equipa deverá sentir que o seu trabalho é útil, não só para ele próprio, mas principalmente para a equipa. Desta forma, é imprescindível que exista organização, para que todos os elementos do grupo tenham as tarefas destinadas e terem consciência que serão responsáveis por elas, percebendo que, se falharem, não são eles que falham mas sim o grupo.

Os irmãos Freitas (2002) enumeram cinco modalidades de interdependência (Kagan, 1989; Johnson & Johnson, 1999):

-
- (i) **Interdependência de finalidades** – é quando “todos os membros trabalham para um fim comum.”
 - (ii) **Interdependência de recompensas** – é quando “a classificação de cada um dos elementos do grupo ser a média da classificação obtida por todos. (...) é muito discutível o valor da atribuição de recompensas”
 - (iii) **Interdependência de tarefa** – é quando “se pretende realizar uma tarefa com a participação de todos (...) quando uns elementos fazem um tipo de pesquisa e outros fazem outra.” Esta interdependência está de alguma forma ligada a interdependência de recursos.
 - (iv) **Interdependência de recursos** – é quando uns obtêm informações “em vídeo, outros em suporte de papel, outros em música e outros finalmente procuram a informação através de entrevistas.”
- Interdependência de papéis** – existe quando “cada elemento tem um papel que está dependente dos outros, só se justificando por existirem outros elementos, e o conjunto de papéis proporciona o bom funcionamento do grupo”. (pp.26-27)

Os autores, Johnson e Johnson (1999, como citam Freitas & Freitas, 2002) realizaram vários estudos sobre o papel da interdependência e sintetizaram os seguintes resultados que passaremos a transcrever:

Em suma, a nossa investigação indica que a interdependência positiva proporciona o contexto no qual se promove a interacção, que o sentimento de espírito de grupo e a interacção interpessoal entre estudantes não produz um maior sucesso académico, a não ser que a interdependência positiva seja claramente estruturada, que a combinação de interdependência de objectivo e recompensa aumenta o sucesso em relação à situação de interdependência sem mais e que a interdependência de recursos não aumenta o sucesso académico, a menos que esteja também presente interdependência de objetivos. (pp.27-28)

Kangan chama ainda a atenção para o grau de interdependência como citam Freitas e Freitas (2002, p.28). Segundo ele, o grau de interdependência pode ser fraco, médio ou forte e situar-se em relação ao sucesso individual versus sucesso da equipa ou vice-versa. Em contrapartida, os métodos de Slavin envolvem uma grande interdependência indivíduos/equipa. Assim, o sucesso da equipa é fortemente dependente da prestação de todos os elementos.

Interação face a face

Este é o mais importante elemento da aprendizagem cooperativa.

Freitas e Freitas (2002, citando os irmãos Johnson, 1999, p.82) explicam que “a interacção promocional, face a face, existe quando os indivíduos encorajam e facilitam os esforços de cada um para realizarem as tarefas de modo a alcançarem os objetivos do grupo.” (p.28)

Por sua vez, Kangan (1989) considera muito importante que se dê tempo ao grupo para se conhecer. Só pode cooperar quem se conhece e aceita. Partilham da mesma opinião os irmãos Freitas (2002, p.29, quando referem que os grupos devem ser pequenos para que, desta forma, todos os elementos possam ter a possibilidade

de olhar olhos nos olhos, discutir sobre um problema e que haja a participação de todos. No entanto, estar num grupo não é por si condicionante para haver amizades, mas é condição essencial para que o grupo tenha consciência dos seus objetivos de trabalho e os aceite.

Avaliação individual/ responsabilidade pessoal pela aprendizagem

Nesta característica da aprendizagem cooperativa, cada elemento do grupo deverá sentir-se responsável pelas aprendizagens definidas para o grupo. Freitas e Freitas (2002, p.29) explicam que “o fim do trabalho não é, na verdade, que o grupo como tal aprenda mais mas sim que tal aconteça em reação a cada um dos seus elementos.” Independentemente do trabalho do grupo dever ser avaliado, deverá existir também uma avaliação individual.

A responsabilidade individual origina que cada elemento seja avaliado e que o restante grupo saiba que a sua avaliação é resultado dessas avaliações individuais. Para estes autores, isto tem como consequência que “sejam os próprios elementos do grupo a procurarem que todos aprendam e realizem bem as tarefas”.

Cada elemento sabe que as suas falhas poderão dar origem a piores resultados no grupo e, se existir espírito de grupo, cada um tentará dar o seu melhor e ajudar os restantes elementos a darem também o seu melhor. No contexto das aprendizagens cooperativamente organizadas, os docentes aprendem a assumir responsabilidades, a questionar-se, a questionar os outros, a avaliar a sua própria aprendizagem.

A estrutura cooperativa da tarefa diz respeito ao facto de todos os membros do grupo trabalharem em conjunto, com o objetivo de alcançarem um objetivo comum. Como Leitão (2006, p.52) refere, o esforço de cada membro do grupo é indispensável e fundamental ao sucesso do grupo. Assim, a interdependência positiva é pilar fundamental da aprendizagem cooperativa.

O que distingue a aprendizagem cooperativa do tradicional trabalho de grupo é a responsabilidade individual. O sentido da responsabilidade individual na procura dos objetivos do grupo envolve, nomeadamente, a responsabilidade na execução da sua parte do trabalho e facilitação das tarefas dos outros, valorizando o seu contributo.

Segundo Leitão (2006), a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos. Esta aprendizagem tem como um dos principais objetivos contribuir para o sucesso dos alunos/professores, mas isso só é possível se de facto trabalharem em cooperação e

se forem capazes de potenciar as vantagens que o trabalho em grupo proporciona. Segundo o autor:

Sejam quais forem as suas competências, as suas possibilidades ou limitações, todos os membros dos grupos devem perceber o seu potencial contributo para o grupo, como único e fundamental, devem desenvolver fortemente o sentimento de que contribuem activamente para o melhor funcionamento do grupo. (p.53)

Uso apropriado de “skills” interpessoais e de pequeno grupo

Como salientam os autores Freitas e Freitas (2002), a aprendizagem cooperativa tem como principal objetivo contribuir para o sucesso académico, mas isso só será possível se houver um trabalho em cooperação e se os intervenientes forem capazes de potenciar as vantagens que o trabalho em grupo proporciona. Estes autores defendem que há duas componentes que se interligam na aprendizagem cooperativa “ a realização de tarefas de índole académico e a sua realização em grupo, o que em língua inglesa se designa por *taskwork* (trabalho na tarefa) e *teamwork* (trabalho na equipa). Ambas as componentes necessitam de aprendizagem enquadrada por ensino.” (p.30)

As pessoas têm de ser ensinadas e motivadas para o trabalho em grupo, na medida em que, ninguém nasce a saber trabalhar com eficiência num grupo. Existem características pessoais que poderão facilitar ou dificultar o estar em grupo, daí ser necessária uma aprendizagem dos “skills” apropriados para a aprendizagem cooperativa.

Johnson, Johnson, Holubec e Roy (1984, citados por Freitas e Freitas, 2002, p.31) referem cinco assunções, muito básicas, que estão subjacentes ao ensino dos “skills” de cooperação:

- 1) A aprendizagem de um “skill” de cooperação deve iniciar-se quando há um ambiente que promove a colaboração;
- 2) Estes “skills” devem ser ensinados;
- 3) Os pares são essenciais nessa aprendizagem, não há aprendizagem de “skills” sociais em trabalho individual;
- 4) A pressão dos pares para a aprendizagem desses “skills” tem que se interligar com o suporte para a aprendizagem;
- 5) Quanto mais cedo se iniciar esse ensino, melhor. (pp.43-44)

Os mesmos autores identificam e defendem quatro níveis de “skills” e segundo eles, será mais fácil o aprofundamento de determinados “skills”, se estes tiverem sido aprendidos a um nível diferente.

-
- 1) **De formação:** relativo à organização do grupo e às regras mínimas para a atuação dos seus elementos;
 - 2) **De funcionamento:** relativos à gestão do grupo, de modo a que este realize as suas tarefas e, ao mesmo tempo, mantenha boas relações interpessoais entre os membros;
 - 3) **De formulação:** de ideias e de análise dos recursos conducentes a mais elevados níveis de raciocínio e de retenção do que se está a aprender;
 - 4) **De fermentação:** de ideias que permitam a reconceptualização dos materiais estudados, estabelecendo conflitos intelectuais, clarificando as justificações das conclusões. (pp.43-44)

Kagan (1989) é um dos autores que, para além de salientar a importância dos “skills” sociais no trabalho cooperativo, quem mais apresenta sugestões práticas. Este autor sugere que se inicie a aprendizagem cooperativa com estruturas que não envolvem a necessidade prévia de “skills”. Considera que é muito mais proveitoso ajudar a desenvolver os “skills” do que esperar que eles se desenvolvam à medida que os elementos vão trabalhando cooperativamente.

Avaliação do processo de trabalho de grupo

Os irmãos Johnson (1999, p.85) definem avaliação do processo do trabalho em grupo, como citam Freitas e Freitas (2002), como “a reflexão numa sessão em grupo para: a)descrever quais as acções que foram úteis e inúteis; e b) tomar decisões acerca das acções que devem continuar e quais as que devem ser mudadas.” (p.34)

É extremamente importante a capacidade decisória do grupo para, de imediato, tentar arranjar novas estratégias para que os objetivos sejam de facto atingidos. É necessária uma estruturação na aprendizagem para que proporcione uma real avaliação de processo.

Segundo Freitas e Freitas (2002) deverá ter-se em consideração cinco passos, cinco procedimentos ou cinco requisitos para que exista uma real avaliação:

- 1) **Avaliação das interações no grupo** – “primeiro passo é avaliar a qualidade das interações do grupo enquanto trabalha para maximizar a aprendizagem de cada um.”
- 2) **Feedback constante** – “o segundo passo consiste em haver de facto um momento para o grupo fazer reflexão, proporcionando *feedback* entre os vários elementos do grupo (...) neste momento, vários “skills” de trabalho em grupo são conscientemente utilizados e portanto pode verificar-se se já estão desenvolvidos ao nível requerido.”
- 3) **Tempo para reflexão** – “o terceiro requisito é dar tempo para a avaliação do processo. Só se pode progredir-se e refletir com tempo de modo a que as mudanças introduzidas possam ser eficientes.”

- 4) *Avaliação do processo em grupo turma* – “um quarto procedimento é de tempos a tempos promover-se a avaliação do processo de todos os grupos em conjunto (...) sem se ignorar o que correu mal, estes momentos devem realçar os aspectos positivos, dando assim ocasião a poder demonstrar-se satisfação por esses resultados.”
- 5) *Demonstração de satisfação pelos progressos* (Johnson e Johnson, 1999) – “esse demonstrar de satisfação constitui o quinto procedimento para que a avaliação do processo dê os melhores resultados. (pp.34-35)

Acrescentam ainda os autores, acima mencionados, que estes cinco elementos-chave da aprendizagem cooperativa não atuam isoladamente, são interdependentes. Como síntese desse processo achamos pertinente a interpretação da seguinte figura.

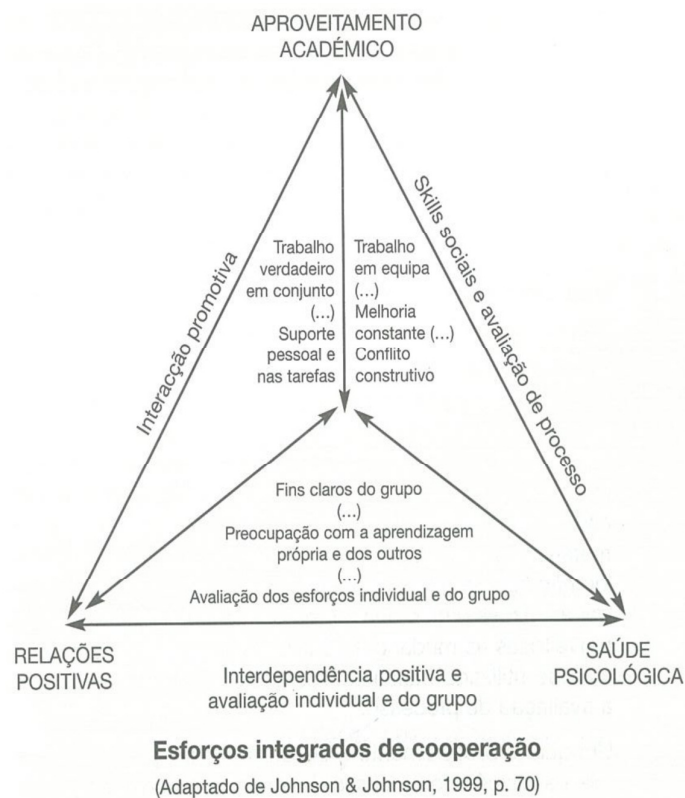


Figura 1– Esforços integrados de cooperação

Para Freitas e Freitas (2002) estas cinco componentes são “basilares e o seu simples enunciado mostra que a aprendizagem cooperativa pouco tem a ver com o trabalho de grupo tal como ele costuma ser utilizado em muitas situações nas nossas escolas.” (p.36)

Existem algumas diferenças entre grupos em aprendizagem cooperativa e de grupos de trabalho tradicional, como poderemos verificar no quadro seguinte, adaptado por Freitas e Freitas (2002, p.37)

Quadro 1 – *Diferenças entre grupo de trabalho tradicional e de aprendizagem cooperativa*

Diferenças entre grupo de trabalho tradicional e de aprendizagem cooperativa	
Grupo em aprendizagem cooperativa	Grupo de trabalho tradicional
Interdependência positiva	Não há interdependência
Responsabilidade individual	Não há responsabilidade individual
Heterogeneidade	Homogeneidade
Liderança partilhada	Não há líder designado
Responsabilidade mútua partilhada	Não há responsabilidade partilhada
Preocupação com a aprendizagem dos outros elementos do grupo	Ausência de preocupação com as aprendizagens dos elementos do grupo
Ênfase na tarefa e também na sua manutenção	Ênfase na tarefa
Ensino direto dos “skills” sociais	É assumida a existência dos “skills” sociais, pelo que se ignora o seu ensino
Papel do professor: observa e intervém	O professor ignora o funcionamento do grupo
O grupo acompanha a sua produtividade	O grupo não acompanha a sua produtividade

(adaptado de Johnson, Johnson, Holubec & Roy, 1984, p.10 e Plutmam, 1997, p.19)

Por vezes, em certos casos, os grupos “tradicionais” podem apresentar algumas características da aprendizagem cooperativa; no entanto, neste quadro, podemos constatar claramente que são ínfimas as características comuns.

1.1.3. Formação dos Grupos

Quando se pretende implementar a aprendizagem cooperativa na escola, torna-se necessário considerar como irá ser feita a formação dos grupos. Progressivamente, deverá ser criado o “espírito de grupo”, o tipo de grupo a formar, a dimensão do grupo e a sua duração.

Tal como designam Freitas e Freitas (2002, pp.37-38), “espírito de grupo” é o sentimento de pertença que cada um dos elementos de um grupo deve possuir e que atua como o cimento necessário para que os fatores tão importantes, como a interdependência positiva ou a avaliação, sejam interiorizados e determinem a vida do

grupo.” Mas estes autores defendem que, para que se crie o espírito de grupo, é necessário que os membros dos grupos se conheçam suficientemente.

Kangan (1989, citado pelos autores acima referidos), considera que para desenvolver o espírito de grupo as estruturas e/ou as atividades devem ser agrupadas em cinco categorias:

- (i) Conhecimento dos elementos do grupo;
- (ii) Construção da identidade;
- (iii) Experiências de suporte mútuo;
- (iv) Valorização das diferenças individuais;
- (v) Criação de sinergias. (p.7)

Claro que existem categorias que têm mais relevo para o pequeno grupo e outras para grupos maiores. Neste trabalho, iremos abordar mais o pequeno, grupo em virtude do corpo docente da escola em estudo ser reduzido.

Freitas e Freitas (2002) descrevem no seu livro três possibilidades de constituição de grupos:

- (i) *Formar grupos ao acaso* - é indicada para os primeiros dias, quando existe a necessidade de desenvolver um conhecimento mútuo para intensificar o espírito de grupo ou quando os elementos já estão habituados às técnicas da aprendizagem cooperativa.
- (ii) *Deixar que sejam os alunos a fazerem as escolhas* – os elementos escolhem-se entre si, o que poderá dar origem a grupos de amigos e não a um verdadeiro grupo de trabalho. Contudo, não são de excluir estes grupos de amigos, porque poderá funcionar se a duração do grupo for curta.
- (iii) *Ser o professor a decidir* – é a mais indicada quando já se possui dados sobre os elementos, em termos de capacidades intelectuais e de estrutura pessoal. Havendo, assim, a possibilidade de criar um grupo com melhores condições para o seu funcionamento, privilegiando os grupos heterogêneos. (p.39)

A expressão “pequeno grupo” aponta para um grupo com dimensões reduzidas. De uma maneira geral, como defendem Freitas e Freitas (2002, p.40), pode dizer-se “que a regra de ouro para que um grupo funcione é que ele respeite o princípio da interação face a face, ou seja, que todos os membros do grupo tenham a possibilidade de se olharem mutuamente”.

A experiência destes autores tem mostrado que, mais do que quatro elementos por grupo se torna complicado; desta forma, para eles, três elementos é o ideal. Na

aprendizagem cooperativa pode haver lugar também para o trabalho de pares. A decisão sobre formar pares ou grupos de três ou de quatro elementos depende da complexidade da tarefa e/ ou do tempo necessário para a sua realização, bem como dos “skills” dos elementos para trabalhar em grupo.

Johnson e Johnson (1999, referidos por Freitas & Freitas, 2002, p.40), consideram que a dimensão do grupo depende de múltiplas variáveis e apresentam um acrónimo para explicar isso *TEAM* – ou seja, Equipa. Consideram que “essa dimensão depende do tempo (*time*), da experiência (*experience*) que os alunos têm de trabalho de grupo, da idade (*age*) e ainda dos materiais (*materials*) e equipamentos utilizados.”

Freitas e Freitas (2002, p.40) defendem que, quanto mais pequeno for o grupo, identifica com maior facilidade as suas dificuldades, bem como se tornará mais fácil fomentar a avaliação e a responsabilização individual, consolidar a coesão e o suporte.

Na opinião destes autores, os grupos de aprendizagem cooperativa não devem ser grupos constantes, porque consideram que acabam por ter vida própria, na qual surgem conflitos naturais e que, de um modo geral, não beneficiam a aprendizagem; assim, o importante na vida de um grupo é “que este esteja de acordo com as principais finalidades do seu trabalho e, por isso, a sua duração no tempo variará consoante essas finalidades.” Freitas e Freitas (2002, p.42)

Castro e Ricardo (1993, p.28) defendem a mesma opinião dos irmãos Freitas em relação aos grupos que têm uma atividade prolongada no tempo: “acontece que determinadas funções tendem a cristalizar-se, ficando permanentemente atribuídas à mesma pessoa (...) duvidamos que seja um bom processo.”

1.1.4. Papéis no Grupo

Castro e Ricardo (1993, p.28) defendem que os papéis nos grupos não existem *à priori*, estes são “criados pela interacção que se regista no grupo e pelas representações dos seus elementos – assumimos papéis diferentes em condições diferentes.”

A comunicação é extremamente importante para o sucesso dos relacionamentos entre os elementos de um grupo como salientam Dettmer, Dyck e Thurston (1999). Deverá haver um compromisso que obrigue os seus participantes a uma pré-disposição para a escuta e clarificação das ideias de todos; este compromisso atua como estratégia preventiva face ao aparecimento de inibidores à interação.

Saber ouvir é muito importante quando se estabelecem relações entre vários elementos de um grupo. Esta é a capacidade que vai ajudar a clarificar e a compreender as mensagens entre os diferentes elementos do grupo. A capacidade de ouvir só poderá ser aprendida através da prática, uma vez que vai permitir aos técnicos o desenvolvimento do seu próprio estilo de comunicação, e uma forma que permita a compreensão dos outros elementos (Friend & Cook, 2000).

Parece-nos fundamental referir alguns aspetos mais importantes do processo de comunicação e ter ciente que a comunicação é a troca de informações entre o recetor e um emissor. Contudo, este processo não é tão simples como parece. Além destes dois elementos, ainda é necessário um canal de comunicação (como audição, visão, etc.) e um ambiente por onde passa a informação transmitida. Isto significa que a mensagem que chega ao recetor tem de passar por um qualquer tipo de canal, utilizando o ambiente envolvente. Após a mensagem chegar ao recetor, este vai processá-la e interpretá-la, fornecendo um “feedback” ao emissor (que neste momento passa a recetor). Este, através do “feedback”, vai perceber se a mensagem foi compreendida corretamente ou não.

Para que a comunicação seja eficaz não basta a emissão de uma qualquer mensagem, é fundamentalmente a compreensão dessa mensagem e, para isso, é necessário usar várias formas de comunicação. A incompreensão da mesma pode ser determinada por fatores, quer de ordem contextual, como por exemplo, do ambiente onde os interlocutores se encontram poder ser muito barulhento ou então de ordem pessoal, quando os interlocutores utilizem as mesmas palavras e estas podem ter significados diferentes para cada um (Walther-Thomas 1997).

Para Benavente (1993, p.28), por vezes surgem dificuldades na comunicação devido ao “isolamento das pessoas e dos grupos, as deficientes condições de trabalho, as contradições institucionais, a falta de tempo e de responsabilidades” e estes fatores, quando não são extintos, têm tendência a provocar um aumento nas dificuldades de comunicação.

Assim, é importante utilizar estratégias para que a comunicação seja eficaz. Quando alguém tem dificuldades em compreender a mensagem, há que adotar uma estratégia, como por exemplo: mudar a forma como a mensagem está a ser enviada. Repetir a frase, que causou confusão, serve apenas para identificá-la. Assim, a melhor estratégia é enviar a mensagem, usando outras palavras ou ênfases. Uma outra técnica é pedir ao emissor para dizer a frase ou a ideia de uma outra forma, porque o recetor está a ter dificuldades na sua compreensão. Isto obriga o recetor a pensar na ideia principal da sua mensagem e em outras palavras mais apropriadas à compreensão da mesma.

Benavente (1993, p.120) defende que a forma como comunicamos depende “do contexto e os nossos interlocutores fazem parte desse contexto, assim como as experiências passadas de cada um de nós.” Esta autora, ao citar Bateson (1987), acrescenta ainda que “a forma como as coisas aconteceram ontem entre vocês e eu, conduz à forma como nós respondemos hoje uns aos outros.” (p.23)

O ambiente pode influenciar o envio da mensagem, as distrações no ambiente podem ser intensas ou médias. Esta intensidade é proporcional ao seu impacto inibidor na comunicação. O ruído de fundo é um fator de distração, mas outros também o são, como o tom de voz, outras conversas paralelas, outras atividades a decorrer na mesma sala. A forma como o emissor constrói e envia a mensagem, pode também ser fonte de distração. Frases muito longas, estruturas complexas, ou se o emissor falar muito depressa, ou ainda se as palavras utilizadas são inapropriadas ao contexto.

A capacidade de dialogar, criticar, decidir e de construir consensos possibilita às pessoas refletir e questionar sobre as suas próprias ideias. É neste processo de diálogo intersubjetivo que a pessoa pode transformar as suas mensagens, eliminando modelos e preconceitos graças à informação e aos instrumentos de análise e reflexão a que acede, em função do contributo dado pelos restantes intervenientes do ato comunicativo.

Trindade (2002, pp.26-27) refere que é a partir das transformações individuais que se podem gerar transformações a nível social, através do processo de comunicação e do consenso intersubjetivo.

Normalmente, o sucesso de uma experiência de cooperação necessita uma espécie de compromisso e um período de tempo em que a confiança e o respeito estão estabelecidos e, uma vez iniciadas estas relações, devem ser reforçadas até que a confiança entre os colegas se torne um dos benefícios mais importantes da cooperação.

A aceitação e a confiança nas capacidades dos elementos do grupo obriga ao reconhecimento e valorização das contribuições dos outros colegas, mesmo que sejam diferentes das suas opiniões e ideias.

O papel da equipa consiste na orientação do colega na implementação das estratégias, discutindo com este as diferentes possibilidades de execução das medidas e as limitações das opções tomadas. O passo final da cooperação entre pares consiste na planificação dos processos de avaliação para as estratégias selecionadas. No final desta etapa, o professor encontra-se pronto para desencadear a intervenção, fase essa durante a qual a equipa se reúne periodicamente, com o objetivo de avaliar os progressos ou recomeçar a cooperação.

O grupo cooperativo terá sucesso se, como vimos até ao momento, forem observadas determinadas condições quanto à sua composição e se as atividades forem apelativas e implicarem o recurso a diferentes capacidades e competências. Mas estes aspetos não são ainda suficientes para assegurar o sucesso. É também condição necessária, para que o funcionamento do grupo se processe de forma equilibrada, que todos saibam de que forma podem contribuir e saibam valorizar-se mutuamente. Assim, para além das tarefas decorrentes da própria atividade, cada elemento terá um papel a desempenhar, uma função específica no grupo. Antes de caracterizar cada um destes papéis/funções importa realçar três aspetos a ter sempre em conta:

- (i) todas as funções são importantes;
- (ii) em cada trabalho de grupo cada aluno desempenha uma função;
- (iii) os papéis são assumidos de forma rotativa, ao longo do ano.

É importante distinguir esta forma de proceder com a prática de eleger ou nomear um ‘líder’ do grupo e um porta-voz, os únicos papéis que são normalmente distribuídos na escola não cooperativa. Enquanto que, num modelo de aprendizagem cooperativa, se distribuem as responsabilidades e, ao longo do tempo, todos têm oportunidade de experimentar diferentes papéis, cria-se uma hierarquia no grupo, promove-se a responsabilização de uns e a desresponsabilização de outros. Nestes casos, surgem com frequência dois tipos de situação: escolhem-se os elementos considerados com aptidão natural para liderar ou, pelo contrário, procura-se incentivar os mais tímidos que, sem clima de cooperação estabelecido ou o apoio de alguém, dificilmente conseguem levar a bom porto a sua missão.

Cosme e Trindade (2002, p.109) defendem a “liderança e a coordenação dos projetos, que envolvam cooperação e partilha entre os professores, podem assumir bastante importância no desenvolvimento de uma cultura profissional. Desta transformação depende o crescimento profissional dos professores.”

Os papéis e as exigências inerentes à cooperação implicam que, da parte dos participantes, exista uma vontade expressa de introduzir mudanças substantivas na forma como trabalham e interagem entre si (Bauwens & Hourcade, 1995)

Habitualmente as pessoas mostram-se relutantes em aceitar mudanças, principalmente quando se sentem confortáveis. Para a maioria das pessoas, a mudança pode representar frustrações e ser sinónimo de instabilidade. Uma vez que este esforço requer tempo e disponibilidade adicional por parte dos intervenientes, é importante que os participantes, que iniciam um processo de cooperação, assumam este compromisso (Bauwens & Hourcade, 1995). No sentido de encorajar uma maior

participação e o reconhecimento do esforço extra e o tempo envolvido na construção e implementação deste tipo de trabalho, os participantes devem receber incentivos pelos seus esforços.

Cosme e Trindade (2002, p.109) defendem que “a possibilidade de as resistências ao trabalho em equipa diminuírem, depende, sobretudo da satisfação que se sinta neste tipo de trabalho, dos resultados que se obtenham ou da consolidação de um conjunto de rotinas relacionais e pedagógicas entre os docentes.”

O processo é mais natural e mais eficaz quando os intervenientes desenvolvem um relacionamento de trabalho, demonstram um respeito recíproco pelas qualidades profissionais de cada um e valorizam as atividades de cooperação. Quando isto não acontece, poderão surgir conflitos entre os colegas de trabalho.

Benavente (1993, p.126) considera que os conflitos são uma realidade “na instituição escolar, dentro e fora de qualquer inovação, pelos diferentes projetos pessoais que aí se cruzam, pelas diferentes interpretações que cada um faz do seu papel e do papel dos outros.”

Esta autora menciona ainda que o surgimento dos conflitos “são de diversas naturezas e ainda podem ser amplificados ou reduzidos por vários fatores dos quais destacamos: a comunicação perturbada, as deficientes condições de trabalho, a mobilidade dos professores e a falta de formação específica,” de acordo com Benavente (1993, pp.119-120).

Cada pessoa tem maneiras diferentes de viver os conflitos, umas vivem de uma forma angustiante, penalizante, dramática e outras utilizam o conflito como uma forma integrante das dinâmicas transformadoras da vida.

Por vezes, como defende Benavente (1993) os conflitos permanecem, no entanto, muitas vezes latentes e, se não forem assumidos e explicados, poderão conduzir a conflitos pessoais muito duros e até ao abandono do espaço escolar. (p.127)

Nem sempre os conflitos têm uma manifestação verbal, por vezes verifica-se a existência de conflitos quando há um isolamento ou afastamento entre as pessoas.

1.1.5. Funções de Cooperação

A cooperação entre os elementos de um grupo, na opinião de Pugach e Johnson (1995), visa cumprir quatro papéis: (i) apoiar ou suportar os colegas que enfrentam dificuldades; (ii) facilitar ou promover o desenvolvimento profissional dos colegas; (iii) informar e partilhar experiências; (iv) prescrever um conjunto de medidas a ser implementadas por outros colegas, que beneficiam de uma ajuda complementar. (pp.172-174)

Para uma melhor compreensão de cada um dos papéis passaremos a descrever:

(i) *Apoiar ou suportar os colegas que enfrentam dificuldades* – Consiste no apoio aos colegas, nos bons e nos maus momentos e, para manter um bom ambiente de trabalho, é importante que exista esta atitude de suporte.

Pode ser interpessoal ou afetivo e está presente quando o corpo docente celebra eventos ou quando se apoiam em situações difíceis, representando assim o nível mais básico de apoio e de atenção entre as pessoas. Uma outra forma de suporte interpessoal é o reconhecimento pelo trabalho bem feito. Este tipo de suporte é necessário, mas não suficiente.

Uma função de suporte profissional tem também que estar presente. Numa escola em que há cooperação, os colegas devem, nestas situações, apoiar-se uns aos outros, perguntando como é que estão a correr as coisas, passando pela sala do colega para falar fora do tempo de aulas.

Pode também ser suporte profissional, que ocorre quando um professor experiente se torna mentor de um professor principiante. Este papel de suporte é um papel desafiador, pois a pessoa tem de se “entregar” de uma maneira genuína; prestar este género de suporte pode ser fácil e intuitivo para alguns profissionais, outros terão de aprender.

(ii) *Facilitar ou promover o desenvolvimento profissional dos colegas* – Ocorre quando os profissionais ajudam os seus pares a desenvolverem a sua capacidade de resolverem problemas, envolvendo-se nas tarefas (cooperação entre pares). O facilitador é aquele que ajuda os colegas a desenvolver a capacidade para resolver problemas, a realizar tarefas ou a lidar, de uma forma autónoma, com os desafios profissionais. A dimensão de facilitadora de cooperação está relacionada com um determinado conceito de suporte profissional, no qual aqueles com maiores conhecimentos e capacidades ajudam os outros que ainda não trabalham de forma independente nesse campo particular. É função do facilitador a apresentação de modelos e demonstrações, com o objetivo de ajudar o colega a ganhar confiança nas suas capacidades e a encontrar soluções.

Um exemplo é o “treino de pares”, ou seja, quando uma pessoa dá “feedback” a outra, depois de observá-la na tentativa de implementar uma nova metodologia. Tal “feedback” permite à outra pessoa uma melhor compreensão de como deve proceder numa próxima aula.

(iii) **Informar e partilhar experiências** – Ocorre quando os professores partilham informações para se ajudarem nas situações mais problemáticas. O objetivo é fornecer assistência direta aos colegas, para que estes se tornem mais aptos para lidar com os problemas.

A partilha de informações, enquanto dimensão da cooperação, pode revestir várias formas. Pode ser, simplesmente, a situação em que um colega “relata” conhecimento de fontes apropriadas (ex. literatura específica).

Partilhar informação pode também ser vista como uma forma de diretiva de cooperação. Quem recebe informação, não tem que necessariamente usá-la.

Assim, a dimensão informativa é um bom exemplo para conhecer e reconhecer que os outros têm capacidades inigualáveis.

Uma das mais importantes facetas da partilha de informação é pôr os colegas de trabalho em contacto com os outros profissionais que os podem ajudar, formando uma rede de trabalho.

(iv) **Prescrever um conjunto de medidas a ser implementadas por outros colegas que beneficiam de uma ajuda complementar** – Um dos fatores mais importantes da cooperação é a partilha, um ingrediente chave na cooperação. Ao partilharem as experiências e conhecimentos entre si, os profissionais, envolvidos num processo colaborativo, devem estar sensibilizados para a importância de partilharem um conjunto de crenças, atitudes e valores acerca da escola, dos objetivos de ensino e da aprendizagem

A partilha de responsabilidades é caracterizada com a participação ativamente de todos os docentes nas inúmeras atividades escolares como por exemplo, nas reuniões, contribuindo com conhecimentos e opiniões e atribuem-se a responsabilidade ao nível das decisões.

1.1.6. Modalidades de Aprendizagem Cooperativa

O desenvolvimento de uma cultura que valoriza o trabalho de equipa repercutiu-se em vários domínios de atuação, dando origem à formação de diversificadas modalidades e estruturas de cooperação. Neste ponto apresentamos algumas das modalidades de aprendizagem cooperativa mais divulgadas e que têm sido, desde a sua implementação a partir dos anos 60/70, objeto de extensa investigação.

Freitas e Freitas (2002) descrevem que a aprendizagem cooperativa pode “ser usada para discutir, em pares ou em grupos (...) um ponto controverso (...) para analisar algum aspecto de difícil compreensão ou para relacionar os novos conhecimentos com os conhecimentos já adquiridos.” (p.48)

Precusores da aprendizagem cooperativa, que divulgam desde os anos 70, os irmãos Johnson e Johnson (1994) têm publicado numerosas obras sobre cooperação, desenvolvimento de competências sociais e resolução de conflito. No modelo por eles criado, os alunos trabalham em pequenos grupos heterogéneos, em que se estabelece:

- (i) *Interdependência positiva* — o sentimento do trabalho conjunto para um objetivo comum, em que cada um se preocupa com a aprendizagem dos colegas;
- (ii) *Responsabilidade individual* — cada elemento do grupo sente-se responsável pela sua própria aprendizagem e pela dos colegas e contribui ativamente para o grupo;
- (iii) *Interação face-a-face* — oportunidade de interagir com os colegas, de modo a explicar, elaborar e relacionar conteúdos
- (iv) *Competências interpessoais* — competências de comunicação, confiança, liderança, decisão e resolução de conflito;
- (v) *Avaliação/Reflexão* — balanços regulares e sistemáticos do funcionamento do grupo e da progressão nas aprendizagens.

Freitas e Freitas (2002, p.50) defendem que “Aprendendo juntos” é um dos métodos que mais salienta a filosofia da aprendizagem cooperativa, é muito flexível não havendo portanto passos muito definidos, sobretudo com procedimentos muito concretos.

Para o autor Trindade (2002, p.43), a aprendizagem em grupo é um método que consiste em promover a aprendizagem cooperativa, distinguindo-se, apenas, da proposta grupos de apoio às aprendizagens individuais pelo facto da avaliação dos trabalhos apresentados ser feita com base nos produtos que o grupo construiu e não pelo somatório dos resultados individuais.

Instrução Complexa

O Programa de Instrução Complexa teve início na Universidade de Stanford na Califórnia, resulta da investigação, na área da Sociologia da Educação, levada a cabo por Elizabeth Cohen e Rachel Lotan, e tem como finalidade assegurar a igualdade de oportunidades e o sucesso para todos os alunos, na sala de aula heterogénea (Cohen,

1994, Cohen e Lotan, 1997). O método de instrução complexa é uma forma muito estruturada de aprendizagem cooperativa e tem três componentes essenciais como narram os autores Freitas e Freitas (2002):

(i) Competências múltiplas, em que as atividades de grupo se destinam ao desenvolvimento de competências cognitivas de nível superior e organizam--se à volta de um conceito ou ideia centrais. Implicam trabalho interdependente na resolução de problemas e requerem uma diversidade de competências cognitivas, de modo a que todos, independentemente da sua origem sociocultural ou nível de rendimento académico, possam contribuir para a realização da tarefa.

(ii) Estratégia de interação e comunicação, em que os elementos têm preparação específica para usar as normas cooperativas e assumir diferentes funções no grupo. Proporcionar o devido “feedback” e resolver problemas de estatuto que conduzam a participação desigual.

(iii) Tratamento de estatuto — para assegurar igualdade de oportunidades. O estatuto dos membros do grupo afeta a interação e influencia toda a vida do grupo. (p.81)

Freitas e Freitas (2002) consideram que a Instrução Complexa poderá resolver problemas como “mais espertos” e “menos espertos” e, para isso, utilizam dois processos que se inter-relacionam: (i) a intervenção através das capacidades múltiplas e (ii) a intervenção através do reconhecimento público das competências em pessoas com baixo estatuto.

(i) **Capacidades múltiplas** – Este tipo de intervenção baseia-se nas teorias de Gardner (1983) e Sternberg (1985), que defendem que a inteligência é multidimensional; desta forma, o conceito de “esperto” tem muitas facetas porque ninguém possui as competências todas (de tipo verbal, espacial ou manual)

(ii) **Reconhecimento público das competências** – Este reconhecimento é importante para que os restantes elementos do grupo tenham expectativa sobre os elementos de baixo estatuto, e em simultâneo, aumenta a autoestima da pessoa que está a receber o reconhecimento dos outros. (p.82)

Os autores referidos anteriormente realçam que, para a implementação de instrução complexa no contexto escolar, é necessário que “o suporte da escola, a colaboração entre os professores, administração e pessoal auxiliar são indispensáveis para a implementação do método. É necessário tempo para reuniões e espaços para guardar e construir materiais.” Freitas e Freitas (2002, p.85)

Um dos primeiros investigadores a debruçar-se sobre a problemática da cooperação versus competição foi Slavin nos anos 70. De acordo com este autor, que procedeu a uma meta-análise de 41 estudos de investigação em que se contrastavam diversas modalidades de aprendizagem cooperativa com formas de organização tradicional baseadas no trabalho individual e na competição, não há qualquer vantagem, para as crianças com rendimento académico mais baixo, em serem incorporadas em turmas ou grupos de nível. Antes pelo contrário, a desvantagem com que se apresentam à partida as crianças oriundas de meios socioeconómicos mais desfavorecidos agrava-se, uma vez que a homogeneidade do grupo representa uma diminuição de estímulos e de oportunidades de interação.

Segundo Slavin (1983), o rendimento aumenta com a aprendizagem cooperativa se, e quando, existir uma recompensa pelo trabalho de grupo e, ao mesmo tempo, se cada elemento for responsabilizado pela sua própria aprendizagem. As equipas podem ganhar certificados ou outras recompensas se ultrapassarem os critérios de sucesso estabelecidos. Como é visível na citação feita por Freitas e Freitas (2002):

isto assegura que os que têm um bom, médio ou fraco desempenho são igualmente desafiados a fazerem o seu melhor e o contributo de todos os membros do grupo será valorizado. (p.74)

Slavin (1983) propõe dois procedimentos de aprendizagem cooperativa, para utilização em níveis elementares (1.º ou 2.º ciclos): equipas cooperativas e jogos de torneio (TGT — Teams-Games — Tournament) e equipas cooperativas e divisões de rendimento (STAD — Student Teams Achievement Division). No primeiro caso, os alunos são distribuídos por grupos heterogéneos e a função da equipa é assegurar que todos estão preparados para o torneio, em que se vão colocar questões sobre determinada ‘matéria’. Nestes torneios, cada aluno compete com colegas considerados do mesmo nível de rendimento, representando a equipa que o ‘treinou’, isto é, a equipa heterogénea. As pontuações obtidas por cada aluno somam-se às pontuações médias da sua equipa.

A técnica de STAD é semelhante mas, em vez de torneios, cada aluno é avaliado individualmente através de um teste. Tanto no caso do TGT como do STAD, os resultados das equipas são obrigatoriamente divulgados, por exemplo, através de um cartaz em que todos podem observar a evolução. Como se pode verificar, tanto num caso como noutro, o aluno é sempre avaliado em função da sua própria evolução e não em relação ao grupo.

Estruturas Cooperativas

Este método foi desenvolvido por Spencer Kagan em universidades e centros de recursos na Califórnia. O trabalho deste autor tem contribuído muito para desenvolver processos, com o intuito de aumentar as capacidades de cooperação, o que muito tem ajudado a fomentar a aprendizagem cooperativa. O conceito essencial deste método é o conceito de estruturas, que são constituídas por elementos que são “as mais básicas unidades de comportamento numa sala de aula”. Kagan e Kagan (1994, p.116, citados por Freitas & Freitas, 2002, p.87)

Kagan (1994, citado pelos irmãos Freitas & Freitas, 2002) define seis componentes essenciais, que encaminham à implementação da aprendizagem cooperativa para além das estruturas:

- (i) Formação de equipas, preferencialmente heterogéneas, de 4 elementos;
- (ii) Organização cooperativa que facilite a interação entre os elementos dos grupos e rapidamente canalize a atenção para o professor, quando este o requer;
- (iii) Motivação para a cooperação através de recompensas;
- (iv) Capacidade de cooperar (desenvolvimento de competências sociais);
- (v) Respeito pelos 4 princípios básicos — interação simultânea, interdependência positiva, responsabilidade individual, participação igual;
- (vi) Utilização de estruturas. (p.86)

Controvérsia académica estruturada

Desenvolvida por David e Roger Johnson a partir de meados dos anos 70, a Polémica Construtiva (ou Polémica Académica) funda-se no pressuposto de que o conflito intelectual é um dos mais importantes e eficazes motores de aprendizagem. De acordo com os autores, este método, quando devidamente implementado, traduz-se em melhores resultados escolares, maior capacidade de resolução de problemas e de tomada de decisão, aumento de criatividade, maior autoestima e capacidade de lidar com o stress e a adversidade.

Freitas e Freitas (2002, p.61) consideram que existe controvérsia, quando dois elementos ou dois grupos têm informações, ideias, teorias, opiniões diferentes, conclusões e pretendem chegar a um acordo. Segundo estes autores, o debate poderá promover interdependências positivas ou negativas.

Mas a controvérsia estruturada “promove o assumir as perspetivas dos outros e a integração e síntese das posições, enquanto o debate acaba por promover a adesão a pontos de vista de um modo menos assumido por cada um”.

Para que seja possível a implementação deste método de aprendizagem cooperativa é necessário ter em atenção os cinco elementos essenciais que são apresentados por Freitas e Freitas (2002):

- 1) Contexto cooperativo;
- 2) Diversidade de participantes;
- 3) Informação relevante distribuída a todos;
- 4) Desenvolvimento prévio de determinados “skills”;
- 5) Argumentação racional. (p.63)

Estes autores defendem que este método de aprendizagem cooperativa só deverá ser usado quando as pessoas já utilizam outros métodos e têm vários “skills” de aprendizagem cooperativa desenvolvidos e sabem o que fazer para desenvolverem novos “skills”.

O uso da controvérsia também proporciona, para Freitas e Freitas (2002):

mais troca de conhecimento pessoais ou adquiridos por alguns dos elementos do grupo ou por um grupo e aumenta o envolvimento nas tarefas, isto é, a quantidade e qualidade de energia física e psicológica que alunos investem no seu esforço para terem bons resultados. Quanto mais envolvimento mais sucesso se obtém e mais se gosta do que se está a fazer. (p.67)

Investigando em Grupo

Este método, segundo Sharan e Sharan (1992), é especialmente indicado para projetos de longa duração, em que é indispensável planear o trabalho a longo prazo, dividir tarefas, responsabilidades e funções a exercer pelos membros da equipa. Implica, portanto, competências sociais de base já desenvolvidas e é especialmente apropriado para atividades que exigem competências cognitivas de nível elevado, associadas a desenvolvimento do projeto. Os elementos constituem equipas, entre dois a seis elementos e vão assumir o papel de investigadores, seguindo a metodologia de projeto e produzindo o seu próprio conhecimento.

Trindade (2002, p.44) caracteriza a investigação em grupo como sendo um método em que é necessário combinar as tarefas individuais com as tarefas realizadas através do trabalho entre os pares, e também com as tarefas que envolvem o grupo.

Freitas e Freitas (2002, citando Sharan & Sharan, 1992, p.97), a investigação em grupo requer que os elementos usem:

todos os “skills” interpessoais e de estudo adquiridos em outros métodos de aprendizagem cooperativa e que os apliquem ao planeamento de objectivos de aprendizagem específicos (...) também cooperam na realização da sua

investigação e no planeamento da integração e apresentação dos seus resultados e, em conjunto com o professor, colaboram na avaliação dos seus esforços académicos e interpessoais. (p.52)

Os elementos que compõem a motivação para aprender são o planeamento, a concentração no objetivo, a consciência do que se quer aprender e como fazê-lo. Baseia-se essencialmente em fatores pessoais internos, como por exemplo, as necessidades, os medos e os interesses.

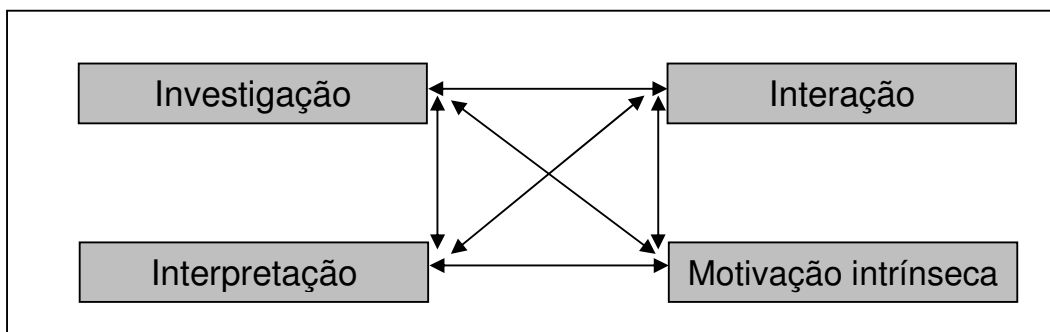
Podemos descrever a motivação intrínseca como sendo uma tendência natural, que consiste em vencer desafios à medida que perseguimos interesses pessoais e exercemos aptidões, não havendo necessariamente uma recompensa, já que esta é recompensadora em si mesmo. Em contrapartida, a motivação extrínseca será baseada numa recompensa ou numa tentativa de evitar um castigo; aqui estão presentes as pressões sociais e os incentivos.

Não é fácil distinguir estes dois tipos de motivação, observando apenas o comportamento de uma pessoa. No entanto, a diferença essencial está na razão da pessoa para agir. A motivação é intrínseca, se a razão vier de dentro da pessoa, extrínseca se estiver relacionada com fatores ambientais.

Freitas e Freitas (2002, citando mais uma vez Sharan & Sharan, 1992, p.19), dão ênfase a motivação intrínseca:

Motivação intrínseca refere-se à natureza do envolvimento emocional com o tópico que estão a estudar e na persecução do conhecimento que pretendem adquirir. A finalidade é que os alunos fiquem envolvidos pessoalmente na procura da informação que precisam para a compreensão do estudo. (p.54)

Para os autores acima referidos, estas características estão interligadas e associadas, como é possível observar no esquema que se segue.



*Figura 2 – Inter-relação entre as quatro ideias-chave de Investigação em grupo
(adaptado de Sharan & Sharan, 1992, p.18)*

No método de investigação em grupo, os elementos apresentam aos restantes colegas as informações recolhidas e, em conjunto, procede-se à interpretação das novas informações com base na interação. “A discussão com os colegas é de extrema importância não apenas nos aspetos cognitivos, mas também sociais.” Freitas e Freitas (2002, p.53)

Yael Sharan e Shlomo Sharan consideram que os passos necessários para a implementação deste método são os que foram sistematizados por Thelen (1981), referidos por Freitas e Freitas (2002):

- 1) A turma determina os subtópicos e organiza-se em grupos de investigação;
- 2) Os grupos planificam a sua investigação;
- 3) Os grupos realizam a sua investigação;
- 4) Os grupos planificam as suas apresentações;
- 5) Os grupos fazem as suas apresentações;
- 6) O professor e os alunos avaliam os seus projetos. (p.55)

Grupos de Especialistas - JIGSAW

Esta modalidade, desenvolvida por Aaronson (1978), não se distancia dos princípios fundamentais avançados pelos irmãos Johnson e caracteriza-se por um conjunto de procedimentos específicos especialmente adequados ao desenvolvimento de competências cognitivas de nível superior. Esta técnica foi usada pela primeira vez em 1971, nos Estados Unidos (Austin, Texas), durante o período de luta pelos direitos civis, quando jovens brancos, afro-americanos e hispânicos se encontraram pela primeira vez na mesma escola. Numa primeira fase, os alunos são distribuídos por grupos heterogêneos e os conteúdos a estudar são divididos em tantas secções quantos os elementos do grupo. Numa segunda fase, cada aluno estuda e discute a sua parte juntamente com os colegas dos outros grupos, a quem foi distribuída a mesma matéria, formando assim um grupo de especialistas. Posteriormente, cada aluno volta ao grupo de base e apresenta o que aprendeu aos seus colegas, de maneira a que fiquem reunidos os conhecimentos indispensáveis para a concretização do trabalho/projeto do grupo. Cada aluno tem de aprender a matéria para ‘si próprio’ e também de explicar aos seus colegas, de forma clara, o que aprendeu, uma vez que todos vão ser avaliados, de forma individual, sobre todos os conteúdos estudados.

Para além da avaliação individual proposta por Aaronson, Slavin (1980) propõe ainda um sistema de avaliação do grupo em que se somam os resultados dos testes individuais para obter a pontuação da equipa, introduzindo assim o fator competição

entre equipas. Ao tornar o trabalho de cada um imprescindível, cada pessoa torna-se também essencial, o que faz o sucesso desta técnica, em que os elementos aprendem muito uns com os outros, não só as matérias em si, mas na forma de expor e preparar materiais.

Judy Clarke salienta três tipos de problemas, que se colocam quando se trabalha cooperativamente e como são solucionados, usando o método de Jigsaw. “Esses problemas são: a pressão da avaliação/ responsabilidade individual, a justiça com a avaliação do processo e do produto e a interdependência forçada” de acordo com Freitas e Freitas (2002, p.72).

Torneios

Este método, segundo Trindade (2002, p.41), foi inspirado no método dos *Teams Games Tournament*. Os torneios distinguem-se dos métodos anteriores pelo facto de os alunos não serem avaliados através de uma ficha de trabalho individual, mas sim pela sua participação num grupo que compete com elementos de outro grupo. Este autor (2002, p.46) cita que os grupos deverão ser constituídos por elementos que deverão possuir o mesmo grau de mestria face à atividade proposta. No decorrer do torneio, os grupos de trabalho poderão ser reorganizados, trocando os elementos que integram os grupos de competição.

A realização dos torneios implica um ambiente de trabalho mais caótico e desorganizado; isto deve-se, na maioria das vezes, ao entusiasmo dos elementos participantes.

1.2. Conceito de Aprendizagem Colaborativa

1.2.1. Aspetos Históricos

A primeira referência à aprendizagem colaborativa surge quando foi publicado, em Londres, um livro de Edwin Mason no ano de 1970. Este livro, intitulado de *Collaborative learning*, foi escrito de forma a demonstrar a perspetiva local e fazendo poucas referências às obras publicadas nos Estados Unidos. Não havendo, desta forma, qualquer abordagem aos trabalhos de Morton Deutsch, realizados nos anos quarenta, sobre a competição e cooperação.

Numa primeira análise, colaborar e cooperar podem ser consideradas palavras que têm o mesmo significado e que são designadas de sinónimas. Desta forma, o uso de um termo ou outro tratar-se-ia de uma questão de gosto.

Contudo, Freitas e Freitas (2002) consideram que a extensão dos termos é diferente e descrevem da seguinte forma: “colaborar tem mais amplitude do que cooperar, o que fará da aprendizagem cooperativa uma espécie de género, se quiser aplicar uma figura conhecida da lógica aristotélica.” (p.22)

Estes autores apresentam um exemplo muito prático, que facilita a compreensão do que foi referido anteriormente. Desta forma, dão como exemplo uma turma empenhada num projeto e que é dividida em vários grupos, que serão responsáveis em executar partes do trabalho (por exemplo, um grupo escreve o texto, outro trata de obter os gráficos necessários, etc.); neste exemplo existe colaboração, mas não existe cooperação intergrupos. Isto porque o projeto final será a soma dos vários trabalhos e não uma estrutura elaborada com a participação de todos, cooperativamente; no entanto, não quer dizer que, em cada grupo, não possa ter existido cooperação.

Panitz (1996, citado por Freitas & Freitas, 2002, p.22), considera que: “[c]**olaboração** é uma filosofia de interacção e estilo de vida pessoal, enquanto que **cooperação** é uma estrutura de interações desenhada com o fim de facilitar o cumprimento de um objectivo ou de um produto final.” Aquilo a que poderemos chamar aprendizagem colaborativa é consequência da assunção de princípios de solidariedade e empatia com os outros, não havendo outras obrigações explícitas.

Freitas e Freitas (2002, citam esclarecimento de Panitz, 1996), em relação à aprendizagem cooperativa:

[a] aprendizagem cooperativa tem raízes francamente americanas nos escritos filosóficos de John Dewey, dando relevo à natureza social da aprendizagem e ao trabalho em dinâmica de grupo de Kurt Lewin. A aprendizagem colaborativa tem raízes inglesas, com base no trabalho dos professores ingleses, explorando as maneiras de ajudar os alunos a dar respostas às tarefas da escola, fazendo com que tomassem um papel mais activo na sua própria aprendizagem. (p.23)

O uso dos termos cooperativo e colaborativo, para estes autores, depende do território onde são empregues e, assim, a expressão “aprendizagem colaborativa” é mais frequente em Inglaterra.

No ano 2000 foi publicado em Londres um livro intitulado de *Rethinking collaborative learning* e a única referência à aprendizagem cooperativa é sobre o autor Slavin, não havendo qualquer abordagem aos outros grandes investigadores norte-americanos na área.

Freitas e Freitas (2002, p.23) consideram que desde que “estejam claramente diferenciadas colaboração e cooperação (se for aceite a interpretação que foi dada) os dois termos podem ser usados, mas nunca como se fossem sinónimos.”

Devemos de estar bem cientes que, quando um grupo tem um objetivo em comum, para alcançá-lo criam-se diversos grupos e cada um tem um trabalho distinto e, no final, procede-se à “soma” de todos os trabalhos, sem haver qualquer conhecimento do trabalho realizado pelos colegas. Nestas situações, os elementos do grupo não estão a trabalhar cooperativamente, mas sim de uma forma colaborativa.

1.2.2. Trabalho Colaborativo

O trabalho colaborativo não consiste, apenas, em colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa e solicitar a colaboração dos elementos para chegarem a um resultado.

Trindade (2002, p.39) é da opinião que “Não se coopera para, ou por, cooperar. Coopera-se para se ampliar as possibilidades de sucesso face a uma determinada tarefa.”

Roldão (2007, p.27) sublinha que o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração”.

Esta autora realça ainda que, para que exista verdadeiramente um trabalho colaborativo, os docentes têm que estabelecer um plano estratégico e criar estrategicamente a finalidade que orienta as suas tarefas e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo para que, permitam:

- (i) Alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas);
- (ii) Ativar, o mais possível, as diferentes potencialidades de todos os participantes (...) de modo a envolvê-los e a garantir que a atividade produtiva não se limita a alguns;
- (iii) Ampliar o conhecimento construído por cada um, pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros. (p.27)

Muitas vezes, a valorização do trabalho colaborativo está mais associado à sua valia relacional e ética, ficando por vezes esquecido o seu verdadeiro valor.

Roldão (2007, pp.25-26) faz referência ao valor do trabalho colaborativo que, por vezes, é visto de uma forma ideologizada e “considerando-o sobretudo como uma

forma “melhor” no plano moral, mais solidária e menos competitiva de trabalhar, julgada como positiva no plano do bom relacionamento e da disponibilidade para o outro, independentemente da sua real valia para a resposta à necessidade de ensinar melhor.”

O trabalho colaborativo, para esta autora, deverá constituir uma mais-valia para a aprendizagem, em vários domínios, por diversas razões, provenientes de outros tantos campos teóricos. (Roldão 2007):

- (i) Teoria da motivação – o campo da Psicologia fornece bases para considerar que o trabalho colaborativo tem condições para ser mais produtivo, na medida em que as interações sistemáticas e orientadas, descritas no plano das teorias cognitivas, são essenciais à dinamização dos processos cognitivos e à sua progressão; por outro lado, a dinâmica de exposição do pensamento, discussão de dados e ideias, procura do consenso e superação de conflitos tendem a aumentar o grau de motivação dos participantes numa dada atividade, incentivando maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias.
- (ii) Teoria das organizações – debruçando-se sobre os processos interativos mais eficazes na construção de dinâmicas produtivas no interior de qualquer organização, destacam a importância de fatores como a liderança e, não por acaso, a competência colaborativa dos atores, a sua habilidade e disposição para intervir em grupo e assumir papéis diversos.
- (iii) Campo teórico, ligado ao estudo sociológico da profissionalidade e das profissões – encontramos uma clara associação do desempenho reconhecido como próprio do profissional (distinguindo-o do desempenho do técnico ou do funcionário) à prática colaborativa sistemática, quer no plano da produção do conhecimento próprio da profissão, quer do plano da realização cooperada das tarefas profissionais. (p.26)

Mencionámos anteriormente, o valor do trabalho colaborativo e torna-se pertinente agora abordar as vantagens do trabalho colaborativo para ensinar e aprender melhor. E sobre esta temática, Roldão (2007, p.28), defende que trabalhar colaborativamente implica “que cada indivíduo tenha um contributo a dar, que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalhar individuais.” Por conseguinte, as próprias tarefas de trabalho colaborativo entre os professores podem, e devem, abranger momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar.

O trabalho individual tem que ter, como intuito, contribuir para o todo (grupo) e, ao ser confrontado com os outros, como matriz regular de produção de conhecimento.

Trindade (2002, citando Piaget, 1977, p.12) diz que “o conhecimento não parte nem do objecto nem do sujeito, mas da interacção indissociável de ambos, o que

permite então afirmar que o conhecimento resulta de um processo que se expressa simultaneamente através “ de uma exteriorização objetivante e de uma interiorização reflexiva” (p.30)

Freitas e Varela (2003, pp.24-26, citados por Roldão, 2007, p.28) referem que “as necessidades e os objectivos comuns exigem um crescente intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos de solidários. A razão e fundo, que impede a escola dos nossos dias de se organizar como uma sociedade natural, é exatamente a ausência desta componente de atividade comum e produtiva.”

Foram apresentadas anteriormente algumas vantagens do trabalho colaborativo entre os docentes. Mas, então porque que continua a ser tão difícil a prática do trabalho colaborativo nas escolas, com o intuito de melhorar as aprendizagens? Em resposta a esta problemática, Roldão (2007), narra o seguinte:

desses caracterizadores da cultura vivência, da escola o individualismo atribuído à actividade docente e a lógica normativa dominante no nível *macro* da administração tanto quanto ao nível *meso* do sistema de governo das escolas.” Defende ainda que, “Trabalhar colaborativamente vai ao arrepio de toda a máquina organizacional que envolve professores, socializados desde o início no trabalho individual (...) Difícilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária. (pp.28-29)

Roldão (2007, p.29) acrescenta ainda outro fator que contradiz o trabalho colaborativo e segundo a autora reside “na normatividade, quer curricular quer organizacional, que induz uma lógica de cumprimentos mais do que uma lógica de qualidade e eficácia.”

Desta forma, é importante que os docentes decidam em conjunto os modos e as formas como irão trabalhar um currículo nacional, regulando e modificando, de acordo com os resultados obtidos, “o que requer a colaboração na planificação das aulas, a realização de docência em conjunto, o estudo inter-grupos das estratégias e sua eficácia, a observação mútua e a inter-supervisão crítica entre os professores, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas colectivas e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados obtidos.” (Roldão 2007, p.29)

Segundo esta autora, essas são ações, posturas e decisões propriamente profissionais, que na sua opinião só fazem sentido “no interior de um corpo que se assume como um colectivo com saber e trabalho comum e próprio, e que trabalha e actua privilegiando lógicas de equipa.”

Shulman e Shulman (2004, citados por Roldão, 2007, p.26), defendem que a ideia de aprendizagem como processo formativo permanente na atividade de um

professor requer “a sua ancoragem na reflexão colectiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de acções de ensino em formatos partilhados.”

1.3. Da Cultura do individualismo à Cultura da Colaboração

Neste ponto, abordaremos um conjunto de variáveis que influenciam o trabalho colaborativo. Numa primeira fase, introduziremos o conceito de cultura escolar e os dois tipos de culturas subjacentes, individualismo e colaboração, como se definem as práticas colaborativas, que modalidades existem, quais os constrangimentos que se verificam a este tipo de práticas e o que diz a investigação sobre os seus resultados, vantagens e inconvenientes. Trataremos, seguidamente, da “crítica” ao isolamento dos professores e dos contributos dos movimentos de renovação pedagógica, terminando com a especificidade da escola como contextos favoráveis/ desfavoráveis às práticas colaborativas.

1.3.1. O Conceito de Cultura Organizacional

Na base do conceito de cultura organizacional está o conceito de cultura enquanto “conjunto de normas, valores, crenças e artefactos de uma sociedade. É o somatório de tudo o que é aprendido pelos indivíduos numa sociedade, ou seja, tudo o que não é instituído” (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991, p.234, citado por Sarmento, 1994, p.66). Schein (1990) argumenta que a cultura pode ser definida como um conjunto de assunções básicas, inventadas, descobertas ou desenvolvidas por um dado grupo; que aprendeu a lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna; as quais se revelaram suficientemente eficazes para poder ser consideradas válidas, e que, além disso, são comunicadas aos novos membros, como a via mais correta para perceber, pensar e sentir em relação àqueles problemas” citado por Sarmento (1994, p.89). Assim, a cultura aparece como um reservatório interiorizado transmitido e cuidadosamente elaborado pela história de um conjunto de valores, de regras e de representações coletivas, que funcionam ao nível mais profundo das relações humanas.

Por sua vez, Sarmiento (1994, p.72) considera a cultura organizacional como “o conjunto das assunções crenças, valores e dispositivos simbólicos, acima descritos, partilhados pela totalidade ou por parte dos membros de uma organização”

Mais estreitamente ligado ao nosso objeto de estudo, interessa-nos aqui o conceito de cultura organizacional, tal como Sarmiento (1994) prescreve, na medida em que ele nos permite dirigir a atenção para os aspetos simbólicos no interior das organizações e para a atribuição de significado, pelos atores, aos diferentes momentos e realidades da vida organizacional.

É importante realçar que “a cultura organizacional das escolas constrói-se num processo constante de negociação entre os atores, em função da influência social que sobre eles exerce e das relações que se estabelecem entre si” (Vala et al., 1988, citado por Sarmiento, 1994, p.106).

Uma cultura organizacional não apenas simboliza, mas também constrói, a organização, isto é, os elementos simbólicos e culturais determinam a estrutura de poder e autoridade, a estrutura funcional e a distribuição de papéis e o sistema de interações, tanto ou mais que o enquadramento normativo em que se inserem as escolas”, segundo Sarmiento (1994, p.171).

Nesta medida, a análise da cultura dos docentes adquire importância para o nosso trabalho. Como realça Lima (2003, p.51), “as culturas profissionais dos professores representam mais do que simples agregados de conhecimentos e de concepções: elas integram, igualmente, comportamentos e práticas, modos de agir nas escolas e de interagir com os colegas... por isso, é importante que examinemos não só aquilo que os professores pensam e sentem, mas também os laços interactivos que constroem e sustentam, como os colegas nos locais de trabalho”.

Observar as culturas organizacionais dos professores pressupõe, então, atender aos modos de pensar e de agir dos docentes. Dessa forma, pareceu-nos importante registar o que os docentes pensam, como conhecer o modo como estes se agrupam e interagem com os seus pares no local de trabalho. Para tal, iremos abordar outros conceitos.

O individualismo e a colaboração/cooperação aparecem como um desses conceitos, o primeiro porque é a característica dominante da cultura docente e o segundo, uma vez que é uma cultura ou um comportamento subjacente às novas políticas e educativas e, para além disso, possibilita-nos problematizar as intenções e os objetivos do trabalho em grupo dos professores.

Caria (1997, p.354, citado por Lima, 2003, p.27) faz referência que: a maior parte dos professores reconhece saber muito pouco sobre o que os colegas fazem nas suas aulas, pelo facto de nunca terem observado, e que as questões de carácter mais

especificamente pedagógico são deixadas à espera de liberdade privada de cada professor.

A característica predominante, construída e enraizada na cultura profissional e organizacional, é o individualismo. Roldão (2007, p.25, citando Tardif, 2005, p.187) sublinha a este propósito que “embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta da classe: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente.

Roldão (2007, p.25) acrescenta ainda que esta problemática resulta de “um conjunto de factores organizacionais, históricos, simbólicos e também pessoais”

1.3.2. Cultura do individualismo

Existem vários investigadores a problematizarem este tipo de cultura; no entanto, para Hargreaves (2001) e Fullan (2001) merecem particularmente atenção pelas suas investigações já realizadas sobre o assunto.

Por vezes, verifica-se um estado de isolamento profissional, do trabalho solidário, longe dos colegas. Este isolamento confere aos docentes uma certa proteção, que lhes permite exercer os seus juízos discriminatórios no interesse dos alunos que conhecem melhor do que ninguém. Mas tal isolamento também os impede de obterem um “feedback” claro e significativo sobre a validade e a eficiência daquilo que fazem. Os docentes isolados podem receber algum “feedback” nas avaliações, mas estas, por vezes, são superficiais, não sendo úteis para o aperfeiçoamento do desempenho. Por isso, para a grande maioria dos docentes, a principal fonte de “feedback” são as suas aulas e os seus alunos. Para além disso, esse “feedback” obtido dentro da sala de aula “tem um efeito de tecto, pois fica confinado às experiências de um único professor”. Fullan, Hargreaves (2001, p.73).

Resenholtz (1989) refere que uma das causas principais da incerteza era a ausência de “feedback “ positivo: “Devido ao isolamento no local de trabalho, os docentes e os directores das escolas, na sua maioria, tornaram-se tão estranhos uns para os outros, do ponto de vista profissional, que acabam por se negligenciar. É raro elogiarem, apoiarem ou reconhecerem os esforços positivos desenvolvidos pelos outros. Na verdade, as normas poderosas de autossuficiência podem até evocar reações adversas ao desempenho bem-sucedido de um professor”. (citada por Fullan, Hargreaves, 2001, p.74).

Resenholtz (1989) explica ainda que este isolamento e a incerteza estão associados àquilo que designa por “ambiente empobrecido”, em que os professores aprendem pouco com os colegas e, portanto, não se encontram em condições seguras de poderem fazer experiências e de se aperfeiçoarem. Nestes locais, defende a

autora, os docentes “mostravam ter pouca consciência de que o seu desempenho menos bom se devia, em boa parte, às suas práticas de ensino standardizadas” (Rosenholtz, 1989, p.106, citada por Fullan, Hargreaves, 2001, p.74).

Estes resultados são coerentes com os obtidos por Lortie, cerca de 15 anos antes, quando entrevistou 94 docentes do ensino primário e secundário, da área metropolitana de Boston, e recolheu questionários distribuídos a cerca de 6000 docentes. Para este autor, o individualismo estava muito presente entre os docentes. Para além de partilharem algumas “dicas” práticas, pequenos recursos e truques da profissão e de partilharem histórias sobre os pais ou sobre os alunos, os educadores raramente discutiam o trabalho dos seus colegas ou os observavam dentro da sala, bem como não analisavam, nem refletiam, coletivamente, sobre o valor, o propósito e a orientação do seu trabalho. (Fullan, Hargreaves, 2001, p.74).

O autor reforça a ideia de que o isolamento profissional dos professores limita o seu acesso a novas ideias e melhores soluções, faz com que o stress seja interiorizado e acumulado, implica o não reconhecimento ou elogio do sucesso e permite a existência e continuação da incompetência, com prejuízo para os alunos, colegas e próprios docentes. O isolamento permite o conservadorismo e a resistência à inovação no ensino. (Lortie, 1975, citado por Fullan, Hargreaves, 2001, p.22).

Essas dicas, como poderemos constatar ao longo do nosso trabalho, a partilha de histórias ou de experiências não correspondem a um verdadeiro trabalho colaborativo, ficando muito longe das verdadeiras interpretações dessa cultura, mas no entanto, representam um caminho para se atingir a cultura de colaboração.

A incerteza, o isolamento e o individualismo constituem uma combinação muito enraizada na cultura docente: quase por definição, sustentam o conservadorismo educativo, pois a oportunidade e a pressão decorrentes do surgimento das novas ideias permanecem inacessíveis. “Esta estreiteza de orientação e de experiência origina formas de ensino “seguras”, sem correr riscos, que pouco contribuem para o sucesso dos alunos”. (Fullan, Hargreaves, 2001, p.75).

Estes autores vão ainda mais longe, dizendo que, para atingirmos mudanças profundas na educação, o individualismo tem que terminar nas escolas, só dessa forma os professores poderão evoluir e aperfeiçoar as práticas educativas com todas as boas consequências que trazem e acrescentam que:

Quando os professores receiam partilhar as suas ideias e sucessos, com medo de serem considerados exibicionistas; quando mostram relutância em contar aos outros uma nova ideia, com medo que estes a possam roubar e retirar daí a vantagens pessoais; quando eles, novos ou velhos, receiam pedir ajuda porque poderiam ser considerados menos competentes, quando um educador utiliza a mesma abordagem, ano após ano, embora ela não esteja a resultar – todas

estas tendências reforçam os muros do privatismo. Tais processos limitam o crescimento e o aperfeiçoamento de forma decisiva, pois restringem o acesso às ideias e práticas que poderiam sugerir formas mais adequadas de proceder. Eles instrucionalizam o conservadorismo. (p.75).

Muitas vezes, o isolamento pode parecer uma forma de fraqueza, que é revelada na competitividade, nos comportamentos defensivos em relação às críticas e na tendência para se incorporarem mais recursos do que os são devidos. “Mas as pessoas são um produto das suas circunstâncias e quando o isolamento é um fenômeno alargado, devemos perguntar-nos o que existe nas escolas que o suscite tanto”. Para além disso, “o isolamento é um problema fortemente enraizado. Muitas vezes é suportado pela arquitectura, reforçado pelo horário escolar”, de acordo com Fullan, Hargreaves, (2001, p.76).

Refletir em conjunto nas práticas pedagógicas parece arriscado para aqueles que têm medo de falarem do que fazem e, para aqueles que não esperam nada dos colegas a não ser serviços práticos ou um apoio moral nas fases difíceis, tendo medo do julgamento dos outros. Quando os docentes não estão muito recetivos ao trabalho em equipa, dizem que são mais eficientes sozinhos do que em grupo e, em certa parte é verdade, porque para trabalhar individualmente não precisa de entrar em acordo com ninguém, nem mesmo justificar as suas escolhas, de ouvir a opinião dos outros e, até mesmo, nenhuma combinação nem prazos antes de realizar uma atividade. (Perrenoud, 2001)

Se cada um não se sentisse em perigo, não seria assim tão difícil partilhar ideias e informações, mesmo nas equipas pedagógicas. Como diz Argyris (1995) deve-se falar do que é necessário fazer e do que vamos fazer, evita falar no que já fazemos. (Argyris, 1995, citado por Perrenoud, 2001).

Pareceu-nos importante fazer referência a uma investigação realizada no nosso país por Cavaco (1993), que refere, como principais obstáculos à implementação de projetos comuns e práticas colaborativas, a falta de uma ideia comum do que deve ser uma escola, ausência de objetivos e princípios orientadores mínimos, falta de negociação na procura de lógicas antagónicas e a utilização assimétrica dos seus recursos, que fazem com que se verifique o isolamento de cada docente na sua função, como sublinham Fullan e Hargreaves (2001):

se quisermos combater o individualismo, é importante que compreendamos, primeiro, as razões da sua existência. Se não o compreendamos, teremos poucas hipóteses de o mudar. Na nossa perspectiva e na de outros críticos, muitos dos diagnósticos do individualismo têm sido bastante simplistas, implicando uma culpabilização dos professores pela sua existência. (p.76)

Guerra (2000, p.93) faz referência “ao individualismo sobre o qual assenta a profissão docente; acresce uma configuração do espaço que dificulta (para não dizer que impede) o trabalho cooperativo e a reflexão partilhada”.

Os edifícios separados constituem um aspeto arquitetónico que pode levar ao individualismo, bem como a falta de tempo para a colaboração, que faz com que seja difícil os docentes trabalharem em conjunto. Uma vez que há tanta coisa para fazer no dia-a-dia de um docente, o tempo da colaboração é retirado ao que é necessário para satisfazer as necessidades urgentes da própria turma. Desta forma, os docentes retiram-se para a sala, procurando cumprir as suas tarefas, entre as quais a preparação de aulas e de trabalhos, em vez de, planificarem com os colegas. (Flinders, 1988, p.23).

A cooperação docente será uma estratégia que propõe tornar os professores mais eficientes na sua tarefa e que irá trazer grandes benefícios nas aprendizagens das crianças. Mas é necessário acabar com o primeiro entrave ao trabalho cooperativo, que para Soares (2007, p.37), “é a disponibilidade dos professores. Estes precisam de alguns modelos para verificarem que resulta, que é eficaz e que funciona.” Esta disponibilidade não se resume só a pré-disposição para o trabalho cooperativo mas sim, segundo esta professora do agrupamento de Vialonga, à disponibilidade horária. Por vezes, os professores têm pouco tempo disponível para trabalharem em conjunto e isso tem as suas consequências. “Acha que facilitava que cada equipa pedagógica tivesse semanalmente possibilidade de reunir para trabalhar em conjunto? Claro que isso seria o ideal! Não temos dúvidas nenhuma acerca disso.” (Soares 2007, p.35)

Hargreaves e Fullan argumentam que não existem oportunidades ou encorajamento suficiente para que os docentes trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros, melhorem as competências e desempenho na organização. (Fullan & Hargreaves, 2001, p.15).

Não podemos esquecer que o isolamento tem duas interpretações, de acordo com Fullan e Hargreaves, (2001):

quaisquer que sejam as coisas maravilhosas que os professores possam fazer, ninguém dará por elas e quaisquer que seja as más, ninguém as corrigirá. Muitas das soluções para os problemas estão algures, lá fora, mas permanecem inacessíveis. Não conseguimos vê-las. (p.29).

Quando existem práticas desajustadas e incorretas, tornam-se difíceis de serem melhoradas se não houver um conhecimento por parte dos colegas. Muitos docentes são eficazes, no entanto o seu problema surge pela falta de aproximação a

outros colegas. Isso revela que eles poderiam tornar-se melhores, se partilhassem a sua competência: “Muitos outros professores são competentes, mas poderiam aperfeiçoar-se, consideravelmente, se estivessem inscritos num ambiente mais colaborativo.” (Fullan, Hargreaves, 2001, p.30)

Para findar esta problemática, Perrenoud (2001, citado por Cosme e Trindade 2002, p.32) diz que é importante que “os professores sejam capazes de em conjunto analisar como é que o seu comportamento profissional potencia as situações de mal-estar por si vividas. Os docentes devem aprender a identificar os erros das estratégias utilizadas, com base na experiência de cada um e, em conjunto, aprender a reconhecer a complexidade das situações através de uma análise feita em Conselho de Docentes”. (p.32)

Não querendo afirmar que, ao eliminar o individualismo afastamos também a individualidade, sendo esta última uma condição essencial para a evolução profissional. Vejamos o que dizem os mesmos autores Fullan e Hargreaves (2001):

Afirmámos já que o individualismo não é apenas uma atitude dos professores: ele está enraizado nas próprias condições em que o papel tem evoluído. Hoje, as tradições estão a ser contestadas. Ao considerarmos novas concepções e estratégias de colaboração, queremos passar uma mensagem dupla. Em primeiro lugar, ao procurarmos eliminar o individualismo (os padrões habituais de trabalho a sós), não devemos erradicar, com ele, a individualidade (a expressão dos desacordos, a oportunidade de desfrutar da solidão e a experiência de um sentido pessoal). A individualidade continua a ser a chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação colectiva. A individualidade também origina a discordância e o risco criativo, que são a fonte de uma aprendizagem dinâmica em grupo. Em segundo lugar, não devemos subestimar aquilo que nos espera na viragem para as culturas colaborativas. Este desenvolvimento representa uma mudança fundamental e complexa. Por isso, será fácil introduzi-lo mal e difícil corrigi-lo. (p. 81).

Devemos pensar também nos aspetos positivos do individualismo, em determinados contextos educativos, assim como a necessária individualidade. De um modo geral, atribui-se uma conotação negativa quando se fala de individualismo, na medida em que é relacionado com a falta de disponibilidade que os docentes têm em colaborar. No entanto vários autores demonstram outras características implícitas a este termo, demonstram que a própria terminologia normalmente utilizada é incorreta, quando é apresentada como uma desvantagem.

Nesse sentido, como salientam Fullan e Hargreaves, ao nos envolvermos num profissionalismo colaborativo, é essencial que fundamentemos o desenvolvimento e mudança com base na reflexão. Caso contrário, poderemos ficar facilmente

deslocados das nossas necessidades e dos nossos desejos mais profundos. (Fullan & Hargraves, 2001, p.27).

Como já foi referido anteriormente o isolamento pode-se dever a muitos fatores que não “apenas uma mera predisposição para se agir sozinho, longe dos olhares dos outros”. Segundo Lima (2003), as situações de isolamento individual no ensino não são:

(...) potencialmente, as únicas inibidoras da mudança educativa e da renovação consistente da prática docente: podem existir nas escolas outros constrangimentos estruturais importantes à comunicação colegial que coarctem as oportunidades de os professores aprenderem uns com os outros, especialmente com os colegas que exercem a sua actividade noutros domínios curriculares ou noutros níveis de escolaridade. (p.11)

Na opinião de Soares (2007, p.37), os professores de uma forma geral estão “habitados a fazer os seus trabalhos, a preparar os seus materiais para a sua turma.”

1.3.3. Culturas Colaborativas ou Cooperativas

Quando nos referimos à aprendizagem cooperativa estamos, de facto, a falar de um conjunto de três estratégias alternativas de ensino-aprendizagem: aprendizagem cooperativa, explicação por pares e colaboração entre pares. Desta forma, Bessa & Fontaine (2002), mencionam que:

Embora elas apresentem algumas diferenças entre si, na base da sua conceptualização encontramos um importante denominador comum: a importância da utilização dos pares para a promoção da aprendizagem. Ao estruturar o trabalho lectivo em torno da cooperação entre pares, as estratégias alternativas de ensino-aprendizagem, globalmente designadas de aprendizagem cooperativa, estão a contribuir para a formação de um novo paradigma no domínio da educação. (p.77)

Como sustenta Lima (2003), a cooperação é apresentada recentemente como a estratégia ideal para a resolução de inúmeras dificuldades, verificadas nas organizações actuais e como chave para o seu desenvolvimento e progresso.

Segundo Thurler (1996, citado por Cosme e Trindade, 2002, p.102), existem várias formas de cooperação com características definidas, que podemos observar no quadro seguinte.

Quadro 2 – *Cooperação nas escolas: como?*

A cooperação nas escolas: como?	
Coabitação pacífica	Estilo de trabalho consolidado
<ul style="list-style-type: none">• Definição dos territórios de cada um e das respectivas tarefas;• Definição de algumas regras de convivência, de forma a evitar os conflitos e as confusões dos papéis.	<ul style="list-style-type: none">• A cooperação resulta de um processo que se tem vindo a construir e a negociar;• Definição de um projeto comum institucionalmente assumido;• Não estamos perante uma solução prática como na situação vizinha, mas de um estilo de trabalho mais ou menos consolidado e interiorizado;• A cooperação emerge de uma consciência inequívoca sobre a importância do contributo de cada um e da partilha de valores, crenças e objetivos que se negociam e revêm.

Uma vez que os professores enfrentam expectativas cada vez maiores e mais latas relativas ao seu trabalho, bem como uma progressiva saturação de inovação e de reformas os autores Fullan e Hargreaves, (2001) dizem que é importante que:

(...) trabalhem e planifiquem mais colaborativamente com os seus colegas, partilhando e desenvolvendo um conjunto de competências, em vez de tentarem liderar sozinhos com as exigências. Nesta nova concepção do papel dos docentes, a liderança e a consultadoria são parte integrante do trabalho de todos os professores do ensino, e não apenas um privilégio atribuído e exercido por uns poucos. Tal concepção ganhou força ao nível da discussão teórica, mas continua pouco desenvolvida na prática. Entretanto, o problema da sobrecarga vai-se agravando. (p.21)

Como solução ao isolamento, o aprofundamento da colaboração tornou-se numa das principais estratégias de melhoria. Segundo a autora Little (1981, citado por Fullan e Hargreaves, 2001) isto é possível quando:

os professores se envolvem em conversas frequentes, contínuas e, progressivamente, concretas e precisas sobre a prática de ensino (e não sobre as características e os fracassos dos colegas, a sua vida social, os defeitos e insucessos dos alunos, e das suas famílias e a ilegitimidade das exigências que a sociedade faz à escola). Através deste tipo de conservação, os docentes

constroem uma linguagem comum, adequada à complexidade do ensino, capaz de distinguir uma prática (e suas virtudes) da outra; (...) os docentes e os administradores planificam, concebem, investigam, avaliam e preparam materiais de ensino em conjunto. As observações mais eruditas continuam a ter um carácter académico (só teoria), sendo desprovidas dos mecanismos para agir com base nelas. Através do trabalho conjunto sobre os materiais, estes agentes partilham a difícil tarefa do desenvolvimento que é exigido para o melhoramento a longo prazo, confirmam a compreensão emergente da sua abordagem e fazem com que os padrões de exigência mais elevados, que caracterizam este trabalho, sejam alcançáveis por si e pelos seus alunos. (p.22)

Na prática, podem existir uma variedade de formas de colaboração bem distintas umas das outras, quer do ponto de vista da natureza, “quer do grau de interdependência e de corresponsabilidade que geram entre os professores”. (Pereira, Costa & Neto-Mendes, 2004).

Podemos caracterizar outras formas de colaboração, de acordo com o estudo destes autores, sendo elas:

- (i) A planificação em colaboração,
- (ii) O treino com pares,
- (iii) O diálogo profissional,
- (iv) A investigação-ação em colaboração,
- (v) As reuniões,
- (vi) A conversa informal sobre os alunos na sala dos professores,
- (vii) As atitudes informais de convívio,
- (viii) A ajuda entre colegas
- (ix) Os conselhos relativos a determinadas ações educativas. (p.148)

Porém, “entre as actividades enumeradas, pouco mais há em comum do que o facto de os professores trabalharem em conjunto e de falarem uns com os outros”. (Pereira, Costa, Neto-Mendes, 2004, p.148).

O trabalho colaborativo pode ser traduzido por várias modalidades, nomeadamente o trabalho em equipa, que se pode traduzir em planificações em conjunto, em diálogo profissional em reuniões. Falar de trabalho em equipa implica também ter em conta não só as relações com os colegas, mas também com os alunos e com os pais. Sendo necessária, desta forma, uma nova ética da relação, o reconhecimento de que não se vive numa ilha deserta.

Esta ética da relação supõe a solidariedade e o respeito pela autonomia de cada um, a partilha de informação e de recursos dos alunos. A ética é, deste modo, um sistema de regras, que permite refletir, orientar e enfrentar os problemas. É necessário falar da sua prática e ouvir os outros a falar das suas, mas para isso é fundamental existir um clima de confiança e de descrição.

Segundo Garcia (1994), o trabalho em equipa pressupõe, uma nova dinâmica das relações e na cultura educativa, de forma a permitir um trabalho, onde cada profissional atua de forma articulada e integrada. Mais do que resolver problemas, a equipa deverá estar centrada na procura de uma ação colaborativa.

As escolas caracterizadas por culturas colaborativas são, também, locais de muito trabalho, onde existe empenhamento, dedicação e responsabilidade coletiva. Nestas culturas, grande parte do trabalho conjunto consiste em encontros informais, quase insignificantes, breves mas frequentes como refere Hargreaves (1998):

- (i) Espontâneas – estas relações partem principalmente dos próprios professores, enquanto grupo social.
- (ii) Voluntárias – As relações de trabalho em colaboração resultam, da percepção que os docentes têm do seu valor, a qual deriva da experiência.
- (iii) Orientadas para o desenvolvimento – nas culturas de colaboração, os professores trabalham em conjunto, principalmente para desenvolver iniciativas, próprias, ou para trabalhar sobre iniciativas que são apoiadas ou requeridas externamente, nas quais eles próprios estão empenhados. Em tais culturas, é muito frequente os professores estabelecerem as tarefas e as finalidades do seu trabalho em conjunto
- (iv) Difundidas no tempo e no espaço – Nas culturas de colaboração, o trabalho em conjunto não é, muitas vezes, uma atividade calendarizada (como uma sessão de planificação regular) que possa ser fixada administrativamente, deve ter lugar num tempo fixo, num local designado.
- (v) Imprevisíveis – uma vez que, nas culturas de colaboração, os professores exercem discricção e controlo sobre aquilo que desenvolvem, os resultados da colaboração são muitas vezes incertos e dificilmente previsíveis. (p.216)

Para além disso, as culturas colaborativas reconhecem e dão voz ao propósito dos docentes como dizem os autores Fullan e Hargreaves, (2001):

ironicamente, neste tipo de cultura, os desacordos são mais fortes e mais frequentes do que noutras, pois os propósitos, os valores e a relação de ambos com práticas, são discutidos. Este desacordo torna-se possível devido à existência de uma base sólida de segurança fundamental em que se baseiam as relações entre docentes, uma segurança que permite a discussão aberta e a discordância temporária, na certeza de que a continuidade das relações não será ameaçada (p.89).

Estas culturas criam, igualmente, comunidade de docentes, que deixam de ter relações dependentes com as mudanças impostas do exterior, favorecidas pelo isolamento e pela incerteza. “Lidar com a mudança deixa de consistir uma escolha entre aceitação acrítica e entusiástica e a rejeição impensada.”, conforme referem (Fullan & Hargreaves, 2001, p.91).

É difícil mudar sozinho. Este é um tema que vários autores aceitam quando referem que o trabalho em equipa se torna uma necessidade, um modo de funcionamento, mas para isso, se não existir uma mudança, não será possível. De

facto, é raro que uma só pessoa possa fazer face à complexidade e à diversidade dos problemas resultantes da atividade docente.

O trabalho colaborativo permite “o desenvolvimento do pensamento complexo e competências cognitivas de pensamento crítico e metafórico, aplicação de aprendizagem, memória a longo prazo, estratégias cognitivas de resolução de problemas, de conservação, desenvolvimento de “skills” sociais de negociação e comunicação, resolução de problemas e de conflitos, “feedback”, ajustamento psicológico, interdependência, “skills” necessários às mudanças de grupo e da organização” (Johnson & Johnson 1992, citado por Caetano, 2003, p.20) permite também o aumento da criatividade e desbloqueamento (Costa e O’Leary, 1992, citado por Caetano, 2003, p.20), a expansão da dimensão sócio- emocional, ou seja, a sensibilidade aos outros, o sentimento da identidade social, de pertença e de autoestima (Jacques, 1995, citado por Caetano 2003, p.20); para Hord (1999, citado por Caetano 2003, p.20), o trabalho colaborativo está na base do desenvolvimento de um maior comprometimento com os objetivos da própria sala.

1.4. Constrangimentos das Culturas Colaborativas

Existem autores que são contra as práticas colaborativas nas escolas, pelo que, para uma maior aprofundamento da temática, iremos analisar alguns estudos dos investigadores que relatam os constrangimentos das práticas colaborativas.

A prática colaborativa, apesar dos efeitos positivos comprovados, não deixa de apresentar problemas e alguns deles muito importantes. As pessoas podem colaborar, fazendo coisas positivas ou negativas, ou até não fazendo nada. Elas podem colaborar, simplesmente por colaborar. A “colegialidade artificial”, a colegialidade imposta por outrem, pode desviar os docentes de actividades válidas com os alunos. Para além disso, em oposição à maioria dos autores, ela “pode reduzir a inovação e as soluções imaginativas dos problemas individuais, pois a susceptibilidade à inovação mais recente e o “pensamento de grupo” acabam por dominar.” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.25).

Por vezes, a colegialidade pode representar mais constrangimento do que oportunidades: “em vez de evoluir como uma forma valorizada de se trabalhar, ela é imposta, por vezes, enquanto sistema inflexível”. O trabalho individual como já foi referido, também tem os seus momentos válidos e é por vezes desvalorizado.

Na maioria dos casos, os docentes não só aceitam o seu isolamento, como procuram mantê-lo. Flinders (1998, citado por Lima, 2003, p.37), refere que “muitos docentes evitam frequentemente o contacto com os outros colegas, na medida em que usam as suas salas como refúgio”. (p.37)

Apesar daquilo que os docentes podem obter, os professores também sentem que podem perder ao colaborarem com os colegas, na medida em que as suas práticas e competências ficam expostas aos olhares críticos dos seus pares. (Lima, 2003, p.10).

Reconhece-se a importância da partilha e da necessidade de um trabalho em equipa, mas mesmo assim existe uma resistência, que pode ser provocada por diferentes tipos de causas

Cosme e Trindade (2002) referem dois tipos de causas:

- (i) As causas que têm a ver com a necessidade dos professores preservarem uma certa imagem pública de si próprios, quer como pessoas quer como profissionais, as quais se encontram na origem de um conjunto de não-ditos relacionados especificamente com a profissão (Perrenoud, 1999);
- (ii) As causas que têm a ver com o modo como os professores foram desenvolvendo esquemas conceptuais sólidos que, entre coisas, lhes permitem interpretar e atribuir um significado aos comportamentos e discursos dos outros. Problemática que nos interessa quando se sabe que é a partir de um tal processo que emergem os “pensamentos automáticos negativos” (Rijo,1998), verdadeiros obstáculos ao desenvolvimento de coletivos docentes avisados e solidários. (p.103)

Os mesmos autores, Cosme e Trindade (2002), para analisarem o sentido do exercício da profissão docente seleccionam três não-ditos de entre os dez defendidos por Perrenoud. Para eles o medo, o dilema da ordem e a solidão ambígua contribuem para que os docentes continuem a resistir à constituição de espaços de partilha profissional:

- (i) O **Medo** do julgamento dos colegas ou da exposição aos olhos dos outros, sem se saber até que ponto se respeitou ou não, o que se julga ser os padrões do educativamente correto.
- (ii) O **dilema da ordem** enquadra-se no mesmo tipo de postura defensiva. Como confessar publicamente que nem sempre se consegue sem falhar ou que não se sabe lidar com muitos dos imprevistos que quotidianamente surgem.
- (iii) A **solidão ambígua** resulta da estratégia de ocultação da insegurança e das incertezas profissionais, que muitas das vezes são entendidas como manifestações de incompetência. (pp.103-104)

No entanto, Lima (2003, p.183) refere que os docentes não podem ser acusados, em exclusivo, pela ausência da colegialidade nas escolas, pois é

necessário ter em conta as situações organizacionais e estruturais em que o trabalho se desenvolve.

Quanto a soluções para melhorar as relações de colegialidade, muitos autores dizem que não existem normas, estruturas, modalidades de participação que possam impostas a todas as escolas; no entanto, elas devem de resultar de um processo de adaptação pelos intervenientes da escola, nomeadamente pelos que têm maiores responsabilidades de gestão. (Barroso, 1995).

Para Garcia (1994, p.31), as atuações colaborativas podem “originar a fragmentação das equipas, com intervenções parcelares, em vez de uma actuação mais abrangente, embora cobrindo todas as áreas”. (Para que uma equipa funcione de uma forma colaborativa, necessita de ter, na opinião deste autor, uma atuação colaborativa representada no quadro seguinte.

Quadro 3 – *Atuação Colaborativa*

À Partida	Conseguir Criar
<ul style="list-style-type: none">• Diferentes formações• Diferentes percursos• Diferentes conhecimentos• Diferentes contributos• Diferentes funções	<ul style="list-style-type: none">• Interesses comuns• Objetivos comuns• Metodologia compartilhada• Responsabilidade compartilhada• Resultados compartilhados

Procura-se um modo de atuação que privilegie a partilha de responsabilidades e a resolução conjunta de problemas, dentro de um nível de flexibilidade de atuação que procure a eficácia. Segundo Fullan & Hargreaves (2001), a colaboração eficaz:

(...) nem sempre é fácil. Ela implica um certo grau de dificuldade e, até de desconforto, em certas ocasiões. As relações amistosas e confortáveis e um ambiente de confiança e de abertura são, certamente, necessários para fornecer uma base de segurança sobre a qual se possam desenvolver processos de inquirição mais complexos. Mas, para atingir o cerne da mudança fundamental, profunda e duradoura, os esforços de aperfeiçoamento precisam de se mover para além da tomada de decisões e da planificação cooperativas e das relações interpessoais de apoio, para abranger o trabalho conjunto, a observação mútua e a inquirição reflexiva focalizada. (P.102)

Como afirma Morgan (1992, p.126, citado por Teixeira,1995, p.75), “não se impõe uma cultura a um grupo social. Esta desenvolve-se no decurso da interacção social”. (p.75)

A colaboração mais produtiva deverá ser incentivada pela organização e acolhida por uma motivação pessoal. Mas, como foi referido anteriormente existe inúmeros entraves e resistência à colaboração na escola.

Cosme e Trindade (2002, p.108) apresentam, no seu livro, um quadro que considerámos pertinente para este trabalho e que apresentaremos de seguida. Este é intitulado de “O trabalho em equipa nas escolas: que possibilidades?”

Quadro 4 – *O trabalho em equipa nas escolas: que possibilidades?*

O trabalho em equipa nas escolas: que possibilidades?
<ul style="list-style-type: none">• O trabalho em equipa não é um fim em si. Este trabalho, hoje, é indispensável para enfrentarmos o mito da eficácia perdida e lidarmos com os equilíbrios frágeis dos nossos quotidianos profissionais. Contudo, é a magnitude e a natureza dos projetos a desenvolver que determinam a pertinência desse trabalho e a adesão dos professores ao mesmo. É este princípio, mas do que quaisquer tipo de exigências formais, que deve originar a ação dos coletivos docentes.• Através do trabalho em equipa constrói-se um outro tipo de resposta, mas também se constroem outros sentidos para a profissão. O processo de exposição pessoal e de desenvolvimento profissional dos professores, que o trabalho de equipa exige, é facilitado pelo modo como estes atribuem, ou não, utilidade aos projetos que facilitam um tal tipo de trabalho.• A liderança das equipas deve ter em conta o conjunto das propriedades acabadas de enunciar, o que implica que deverá ser capaz de manifestar o seguinte conjunto de competências:<ul style="list-style-type: none">– valorizar, como uma decisão estratégica fundamental, a importância e o processo de construção dos consensos, de forma a permitir a assunção dos projetos como uma obra coletiva;– gerir com o cuidado necessário a introdução de elementos estruturantes do trabalho realizado (legislação, documentos, instrumentos de organização, roteiros de trabalho, etc.). Deve evitar-se o vazio e o sofrimento desnecessários, do mesmo modo que se devem evitar também as intervenções excessivas dos elementos responsáveis, que privam as equipas de participar ativamente no desenvolvimento dos projetos;– valorizar os momentos de balanço e avaliação como momentos de apropriação dos percursos realizados pelo grupo e pelos seus elementos, o que muitas vezes implica que seja necessário confrontar o grupo com o seu próprio ponto de partida, de forma a que se aperceba, explicitamente, do percurso realizado;– valorizar, ao nível das sessões de trabalho, a necessidade de clarificar intervenções e de introduzir propostas de leitura alternativas, que permitam o alargamento do campo de reflexão, quantas vezes marcado por ideias feitas e lugares-comuns, que impedem a construção de abordagens alternativas;

Quadro 4 (*continuação*)

- aceitar as resistências dos elementos do grupo como analisadores do funcionamento e dos desafios que se colocam ao mesmo.

Para Zabala (1998, p.16), é através da troca e do apoio comum que as ligações necessárias surgem e os obstáculos podem ser ultrapassados; deste modo, julgamos poder afirmar que as dinâmicas colaborativas entre os docentes somente acontecem por desejo e escolha pessoal e não por imposição. Uma efetiva participação educativa passa pela modificação da atitude individualista do docente e pelo estabelecimento do respeito pelo trabalho dos parceiros pedagógicos.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

2.1. Investigação qualitativa

Tendo em conta a natureza dos objetivos a atingir, o presente trabalho conduz à aplicação de uma abordagem investigativa qualitativa, uma vez que dá uma maior ênfase à descrição e a compreensão dos fenómenos sociais através da interpretação do seu sentido.

Tendo em conta o contexto da nossa investigação, estabelecemos os seguintes objetivos:

- Analisar o trabalho colaborativo entre os docentes;
- Compreender como é que os professores se organizam na escola;
- Definir vantagens do trabalho colaborativo;
- Destacar aspetos que impedem que o trabalho colaborativo seja produtivo e positivo.

Tendo em vista estes objetivos, formulou-se a questão central deste estudo:

- Como é que os docentes desenvolvem o trabalho colaborativo nesta escola?

A partir desta questão, poder-se-ão colocar outras que lhe estão associadas, e que poderão possibilitar uma melhor visão sobre esta temática.

- Será a colaboração entre docentes importante?
- Qual o efeito deste processo no desenvolvimento da aprendizagem cooperativa.
- Será que os docentes estão recetivos a desenvolver um trabalho colaborativo?

Foi importante objetivar o estudo e segundo Quivy e Campenhoudt (2003, p.44), “a pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação.”

Ainda segundo estes autores, a pergunta deverá ser clara e possuir uma intenção de compreensão do fenómeno a estudar. Deste modo, formulou-se a questão central deste estudo: Como é que os docentes desenvolvem o trabalho colaborativo nesta escola?

De acordo com Bell (2004, p.20), “investigadores que adotam uma pesquisa qualitativa, estão mais interessados em compreender as perceções individuais”.

De forma a obter um conhecimento mais aprofundado acerca do contexto onde vamos recolher diferentes tipos de dados, apresenta-se de seguida o âmbito da pesquisa.

2.2. Âmbito da Pesquisa

2.2.1. Concelho de Abrantes

O Concelho de Abrantes situa-se na margem direita do Rio Tejo, a cerca de cento e noventa e cinco metros de altitude, numa zona de transição entra a região do Ribatejo, da Beira Baixa e do Alto Alentejo, o que justifica a grande diversidade cultural do município.

Este concelho ocupa uma área aproximadamente de 713 quilómetros quadrados. É composto por dezanove freguesias: Aldeia do Mato, Alferrarede, Alvega, Bemposta, Martinchel, Mouriscas, Pego, Rio de Moinhos, Rossio ao Sul de Tejo, São Facundo, São João, São Miguel de Rio Torto, São Vicente, Souto, Tramagal, Vale de Mós, Concavada, Fontes e Carvalhal.

O concelho de Abrantes, dado a sua localização geográfica e pela sua história, é detentor de um vasto, variado e rico património natural, arqueológico e arquitetónico.

2.2.2. Freguesia onde foi realizado o estudo

Este estudo será realizado numa das dezanove freguesias do concelho de Abrantes.

Esta freguesia elevou-se a vila em 1986. Situa-se na zona centro do país, na margem esquerda do Rio Tejo. Tem uma área de 24,4 quilómetros quadrados.

Segundo os dados fornecidos pelos censos de 2001, esta freguesia tem 4018 residentes, dos quais são eleitores residentes. Cerca de 21% dos habitantes são crianças e jovens menores de quinze anos, correspondendo 53% à percentagem de adultos em idade ativa. No que se refere aos idosos, representam cerca de 26% da população local.

Com a obra de Eduardo Duarte Ferreira, que o filho ergueu, mercê do seu esforço e capacidade, a uma das maiores figuras da indústria nacional, esta vila sofreu no seu destino alteração profunda, agregando-se o núcleo populacional em volta da fundação fabril.

Existem outros sectores que beneficiaram esta região, tal como as linhas de montagem Auto-Mitsubishi, a fundição Futra, os pré-fabricados de cimento Geofer e a via-férrea Futrifer.

O comércio é um sector médio, com algumas lojas e um pequeno centro comercial.

Existe um pequeno centro de saúde e uma “Associação de Dadores de Sangue”, onde funcionam consultórios médicos dentro de algumas especialidades.

Nesta área existe um centro de dia, um lar de terceira idade e uma instituição particular.

Apesar de ser um lugar com poucos monumentos históricos, existem locais de grande interesse e com uma história local cativante:

- O museu “A Forja”, junto a um Jardim-Escola, que demonstra algumas das peças feitas na antiga fundição, como representação do trabalho da época.
- O Miradouro da Penha, onde se podem ver belas margens do Tejo, de onde se avista a cidade de Abrantes e, neste mesmo local, pode-se chegar ao Cruzeiro da Penha, perto do rio.

No campo do ensino existem:

- (i) Dois Jardins-de-infâncias privados;
- (ii) Um Jardim-de-infância público;
- (iii) Duas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico público;
- (iv) Uma Escola do 2.º e 3.º Ciclo.

2.2.3. Caracterização do campo de estudo

O campo de estudo desta investigação é a escola onde atualmente sou docente. Para uma melhor caracterização e compreensão vou, de seguida, fazer referência a alguns aspetos históricos desta organização.

Esta escola foi inaugurada, oficialmente, em 1965 e, quando abriu ao público, encontrava-se numas instalações localizadas na rua principal da referida vila, relativamente próximo da estação dos Correios.

Mais tarde, esta organização mudou-se para outras instalações, desta vez para um bairro pacato, composto por pequenas moradias. A compra do terreno foi realizada no ano de 1996 e durante alguns anos pertenceu à Metalúrgica da Zona.

Posteriormente à compra, o neto do fundador da Metalúrgica doou uns terrenos, mas com a condição de serem apenas utilizados para recreios.

O estado de conservação do edifício principal pode ser considerado razoável tendo em atenção a idade, os trabalhos de conservação e melhoramento, que são realizados constantemente.

A maioria da população escolar deste Jardim-Escola é oriunda da vila ou das povoações vizinhas, sendo muito pequeno o número de crianças que vem das restantes freguesias do concelho ou até de outras localidades deste distrito.

Este Jardim-Escola, como uma instituição particular de solidariedade social, não pertence a nenhum território educativo de intervenção prioritária, mas inclui, no seu horário de funcionamento, atividades de tempos livres, proporcionando, assim, um maior apoio às famílias.

Tendo em atenção a disponibilidade horária dos encarregados de educação, é possível deixar as crianças no Jardim-Escola a partir das 7h45m.

As valências do Jardim-Escola são Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esporadicamente, ocorrem estágios de educadores e professores.

Nesta escola existem oito turmas, e estas têm uma média de 15 alunos. Estas turmas são constituídas no início do ano letivo, tendo em consideração a idade das crianças e, para uma maior identificação têm bibes/ batas com padrões distintos.

Para uma melhor perceção deste assunto, achei pertinente fazer a correspondência entre as cores dos bibes/ batas às idades das crianças.

- (i) Bibe Verde Alface – as crianças têm 2 anos;
- (ii) Bibe Amarelo – as crianças têm 3 anos;
- (iii) Bibe Encarnado – as crianças têm 4 anos;
- (iv) Bibe Azul – as crianças têm 5 anos;
- (v) Bibe Castanho/ 1.º Ano – as crianças têm 6 anos;
- (vi) Bibe Verde/ 2.º Ano – as crianças têm 7 anos;
- (vii) Bibe Azul-claro/ 3.º Ano – as crianças têm 8 anos;
- (viii) Bibe Azul-escuro/ 4.º Ano – as crianças têm 9 anos;

As crianças do 1.º e 2.º Ano estão juntas na mesma sala e o professor é comum; isto deve-se ao reduzido número de alunos por ano. A mesma situação acontece com as crianças do 3.º e do 4.º Ano de escolaridade, que também partilham a mesma sala e professor.

Existem no Jardim-Escola atividades curriculares disciplinares, não disciplinares e extra curriculares. As atividades curriculares disciplinares e não disciplinares, são planificadas pelos docentes da escola, enquanto que a atividade extra curricular – Dança/ Sevilhanas é organizada pela professora de dança.

No início do ano letivo, cada docente estrutura o horário das suas atividades, tendo em consideração a idade das crianças. De um modo geral, as atividades que necessitam de maior concentração, raciocínio, etc. como por exemplo, Matemática, Estudo do Meio, Língua Portuguesa, são agendadas para o período que antecede a hora do almoço. Em contrapartida, as atividades mais lúdicas e de menor desgaste intelectual ficam para o período da tarde. É o que sucede com as atividades de

Educação Musical, Expressão Plástica, Expressão Físico – Motora, Jogos Didáticos, etc.

O Jardim-Escola está equipado com mobiliário, material didático, informático em quantidade um pouco reduzida para o número de crianças existentes na escola. No entanto, tem havido algum esforço para adquirir e melhorar o material nas salas de aula.

O Jardim-Escola é composto por 3 edifícios, sendo o edifício 1, o mais antigo. Os restantes foram construídos posteriormente. No quadro seguinte é possível constatar quantas salas existem em cada edifício e suas utilizações.

Quadro 5 – Descrição dos Edifícios

Espaços Interiores		
Edifício 1	1	Secretaria/gabinete de direção/recepção
	1	Sala dos 3 anos
	1	Sala da Creche
	1	Instalações sanitárias <ul style="list-style-type: none"> • Pré-Escolar
	1	Biblioteca / Sala de Informática
	1	Refeitório
	1	Cozinha
	1	Sótão
	2	Instalações sanitárias <ul style="list-style-type: none"> • Deficientes Motores • Pessoal Não Docente
Edifício 2	1	Sala dos 4 anos
	1	Sala dos 5 anos
	2	Instalações sanitárias <ul style="list-style-type: none"> • Pré-Escolar • 1.º Ciclo
	1	Sala do 1.º e 2.º Ano
	1	Sala do 3.º e 4.º Ano
	1	Salão Polivalente/ Ginásio
	1	Despensa com material de ginástica
Edifício 3	1	Despensa

Este Jardim-Escola tem dois espaços exteriores, que são utilizados pelas crianças da escola para realizarem jogos coletivos sob orientação dos docentes ou apenas para as crianças brincarem espontaneamente com os seus amigos

Foram realizados há pouco tempo melhoramentos, tanto nos espaços exteriores como interiores, de modo a manter os espaços num bom estado de conservação, respeitando as normas exigidas por lei.

Salão Polivalente / Ginásio

Este espaço encontra-se no edifício 2, na zona da cave.

As aulas de Expressão e Educação Físico-Motora funcionam, por vezes, neste espaço. Quando o tempo proporciona, o professor realiza as aulas no exterior.

Neste piso também existe uma pequena arrecadação, com todo o material de apoio às aulas de Educação Física. Este espaço também é utilizado quando o teatro vem à escola, ou simplesmente, em festas.

Salas de Aula

É nas salas que se realizam as principais atividades curriculares das crianças. Em todas elas existem os cantinhos destinados à leitura e ao faz de conta de modo a proporcionarem às crianças atividades lúdicas e de enriquecimento cultural.

A sala dos 3 anos é utilizada como sala de acolhimento. É aqui que ficam as crianças de todas as faixas etárias, desde as 7h45m até à chegada dos docentes, o que acontece pelas 9h00. Nesta sala, as crianças são recebidas por uma auxiliar da ação educativa e por uma educadora/ diretora. Durante este período as crianças veem filmes de banda desenhada.

Após as 9h00, as crianças são levadas para as salas pelas respetivas educadoras/ professoras, a fim de iniciarem as atividades letivas.

Instalações Sanitárias

Além das instalações sanitárias para docentes, não docentes e deficientes motores, há uma casa de banho afeta ao pré-escolar e duas afetas ao 1.º Ciclo, que são utilizadas também pela turma dos 5 anos, divididas por sexos. Sempre que os alunos vão à casa de banho em grupo, fazem-no em comboio para que haja uma maior organização.

Despensas / Sótão

A despensa do edifício 3 serve para arrumação de alimentos, produtos de limpeza e higiene. A que se encontra na cave do piso 2 serve para o material de

ginástica. O sótão é utilizado para arrumação de inúmeros matérias e objetos usados nas festas e nos acontecimentos escolares.

Biblioteca / Sala de Informática

Os livros da Biblioteca não podem ser levados para casa, são usados apenas pelos docentes.

Duas vezes por semana esta sala também é utilizada como sala de informática, onde há 4 computadores.

Gabinete de Direção/Secretaria/Recepção

Nesta sala, e na sua contígua, são recebidos os pais/encarregados de educação, fornecedores e todas as pessoas que necessitem de tratar de assuntos de Secretaria ou de Direção.

Cozinha e Refeitório

As refeições são preparadas na cozinha e servidas no refeitório. Este é utilizado por todas as turmas, onde são servidos os almoços e os lanches em regime de turnos. Estes turnos têm de ser cumpridos, caso contrário torna-se complicado o serviço de refeições e isto deve-se às dimensões reduzidas do refeitório. Desta forma, cada turma tem uma hora estipulada para chegar ao refeitório e a duração do almoço não poderá exceder os 30 minutos, porque senão coincide com a chegada da turma seguinte e não resta tempo para a limpeza e a colocação dos pratos.

Durante os períodos das refeições, os docentes acompanham sempre o grupo e fazem as suas refeições em simultâneo com as crianças. Desta forma, os docentes aproveitam estes momentos para corrigir, ensinar alguns princípios básicos na hora da refeição, como por exemplo: a forma de pegar nos talheres, não falar de boca cheia, não colocar os cotovelos na mesa, etc.

O mobiliário é muito antigo, mas apresenta um estado de conservação; razoável, quanto à quantidade, deveria de haver mais mesas.

Recreios

Os dois recreios encontram-se à entrada do Jardim-Escola.

O recreio R1 (ver na planta) destina-se aos grupos do pré-escolar e o R2 ao 1.º Ciclo.

No recreio da manhã, as crianças do Pré-escolar e as crianças do 1.º Ciclo não brincam juntas. No entanto, no período de recreio a seguir à hora do almoço, as

crianças do pré-escolar, com a exceção das crianças da creche e da sala dos 3 anos, estão no recreio R1 com o 1.º Ciclo.

Durante este recreio as outras crianças estão a dormir.

As crianças, quando estão nos recreios, são vigiadas e acompanhadas pelo pessoal docente e não docente.

Caracterização da População Escolar

Alunos

A média de crianças matriculadas na escola é de 95, distribuídas por uma turma de creche, três turmas de pré-escolar e duas turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As crianças que frequentam este jardim-escola revelam diferentes níveis de heterogeneidade: socioeconómico, cultural e comportamental.

Apesar da existência de alunos pertencentes a famílias carenciadas, cujos pais ou encarregados de educação estão, até, no desemprego, uma grande parte dos alunos pertence a um estrato social médio, onde o bom ambiente familiar e o acompanhamento das crianças são uma realidade.

No quadro seguinte podemos verificar como estão distribuídas as 95 crianças.

Quadro 6 – Distribuição das crianças por sala

Salas						
	Creche	3 Anos	4 Anos	5 Anos	1.º e 2.º Ano	3.º e 4.º Ano
Total	19	17	12	18	18	11

Pessoal Docente

No Jardim-Escola existem 10 docentes licenciados (4 Educadoras e 6 Professoras/res); dos 6 professores existem 4 professores que colaboram com o Jardim-Escola nas diferentes atividades extra curriculares.

A Presidente e Diretora Pedagógica do pré-escolar preside aos Conselhos Escolares e é responsável pela sala da creche e por toda a parte financeira e contabilística da organização, também compra os produtos alimentares, material

escolar e é também responsável pela organização do pessoal docente e não docente. A Diretora está no cargo há 13 anos e foi proposta para exercer este cargo pelo Presidente da Associação.

A Diretora Pedagógica do 1.º Ciclo é responsável pelas crianças da sala do 3.º e 4.º ano e é orientadora do trabalho realizado no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito à experiência profissional, neste Jardim-Escola existe uma docente com mais de 20 anos de serviço, 3 docentes encontram-se no primeiro ano de serviço, 5 que estão entre os seis primeiros anos e 1 leciona nesta escola há 10 anos.

Os docentes, a tempo parciais, lecionam as seguintes áreas: Inglês Expressão e Educação Musical e Expressão e Educação Físico-Motora, nas valências do pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A estabilidade do corpo docente é muito importante, não só porque contribui para uma melhor relação pedagógica com as crianças, famílias e restante pessoal, mas também porque contribui para um melhor desenvolvimento dos projetos em que o jardim-escola está envolvido e para melhor ultrapassar os obstáculos que vão surgindo.

Quanto maior é o conhecimento da comunidade educativa e do seu contexto, maior facilidade há na tomada de decisões e no estabelecimento das prioridades. Nos últimos anos tem havido estabilidade do corpo docente e isso tem contribuído para um melhor desempenho de todos os intervenientes desta comunidade educativa.

Nos quadros seguintes foram sintetizados alguns conceitos que achamos pertinentes para este estudo.

Quadro 7–Tipo de contrato:

Efetivos		Contratados	Total
4		6	10

Quadro nº 8 – Sexo e experiência profissional dos docentes titulares

Sexo		Experiência Profissional				
M	F	1.º ano	2 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 20 anos	Mais de 20 anos
-	6	1	3	1	--	1

Quadro 9 – Sexo e experiência profissional dos docentes não titulares

Sexo		Experiência Profissional				
M	F	1.º ano	2 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 20 anos	Mais de 20 anos
2	2	2	1	1	--	--

Organograma do Pessoal Docente

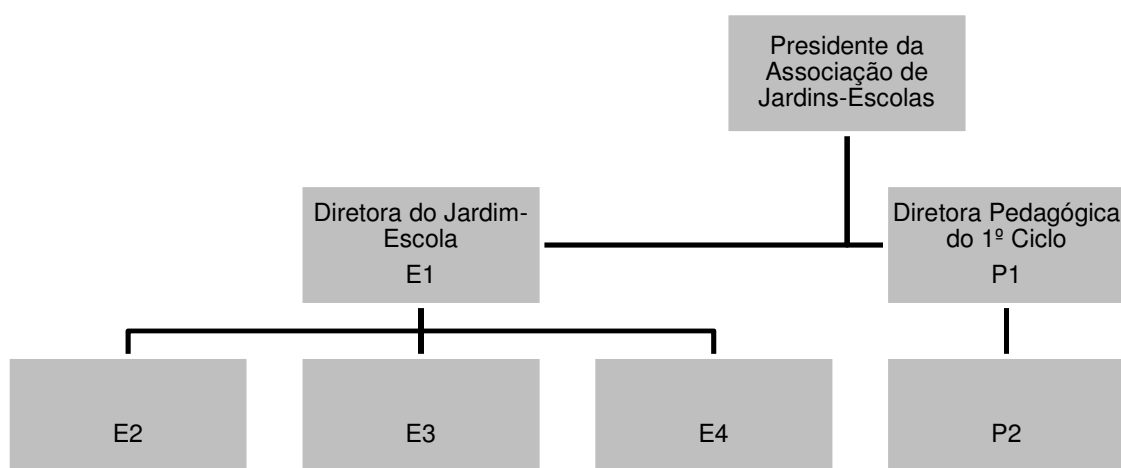


Figura 3 – Organograma do Pessoal Docente

Pessoal Não Docente

O corpo não docente é constituído, por 3 auxiliares da ação educativa, 1 cozinheira e 2 empregadas de limpeza, 1 empregada de serviços gerais e 1 motorista. Atualmente encontram-se duas pessoas do centro de emprego, que dão apoio nas limpezas, nas horas da sesta das crianças da sala do bibe amarelo e da creche; estas senhoras também dão apoio na cozinha e no refeitório.

Este pessoal encontra-se dividido pelos seguintes serviços: apoio à atividade letiva, serviços de refeições, acompanhamento dos alunos nos recreios e nas entradas e saídas.

A cozinheira é responsável pela preparação das refeições e pela limpeza e manutenção da cozinha.

As empregadas de limpeza são responsáveis pela limpeza e manutenção de todo o espaço físico interior e exterior. Apoiam, também, o pessoal docente, sempre que necessário.

A empregada de serviços gerais dá apoio ao 1.º Ciclo e à sala do bibe amarelo.

Quadro 10 – Habilitações e anos de serviço do pessoal não docente

Pessoal não Docente	Anos de casa e serviço	Habilitações
A1	23	4.ª Classe
A2	6	12.º Ano e curso de Auxiliar de ação educativa
A3	5	12.º Ano e curso de Auxiliar de ação educativa
L1	6	4.ª Classe
L2	4	4.ª Classe
S1	3	4.ª Classe
C	39	4.ª Classe
M	4	9.º Ano

Legenda:

- A – Auxiliar de ação Educativa
- L – Empregada de Limpeza
- S – Empregada de Serviço Gerais
- C – Cozinheira
- M – Motorista

2.3. Alvo de pesquisa

O presente trabalho tem como alvo de investigação os docentes que lecionam nesta organização. Tendo em conta os objetivos deste trabalho, torna-se relevante que o alvo da investigação sejam os docentes, de forma a definir vantagens e criar estratégias para promover o trabalho colaborativo entre estes profissionais.

2.3.1. Organização do Ambiente Educativo

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997):

O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Esta organização diz respeito às condições de interação entre os diferentes intervenientes - entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos - e à gestão de recursos humanos e materiais. Por todas estas razões se considera que a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador. (p.31)

A organização do ambiente educativo na relação com o meio envolvente constitui o suporte do desenvolvimento curricular. Só este processo articulado permite atingir um outro objetivo que deverá atravessar toda a Educação Pré-Escolar: "Despertar a curiosidade e o espírito crítico."

A organização do ambiente educativo, como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade, comportando os seguintes níveis de interação:

Organização do Grupo

Os grupos são organizados no início de cada ano letivo. Um dos fatores que é tido em atenção na constituição da turma é a idade cronológica. Por conseguinte, as salas de aulas têm grupos de crianças com idades homogéneas.

Por sua vez, este critério não é aplicado na formação das turmas do 1º Ciclo dado ao número reduzido de crianças e a inexistência de espaço físico para a criação de duas salas de aulas. Desta forma, juntam as crianças do 1.º e do 2.º ano numa sala com um único professor e estas têm aulas em conjunto. As crianças do 3.º e 4.º ano estão juntas noutra sala de aula com apenas um professor. Existindo deste modo nesta escola apenas duas turmas de 1.º ciclo.

Organização do Espaço e do Tempo

O espaço está organizado de forma facilitadora para a criança. O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades é uma condição fundamental para desenvolver a autonomia da criança.

O tempo educativo é flexível e está organizado de acordo com a faixa etária.

A sala do bibe amarelo serve de acolhimento às crianças na parte da manhã e da tarde.

O bibe amarelo e encarnado partilham as instalações sanitárias do edifício 1, as crianças do bibe azul, castanho e verde partilham as instalações sanitárias que se encontram no edifício 2.

O refeitório é utilizado por todas as turmas, onde são servidas as refeições: almoços e lanches. Tendo em atenção a dimensão do refeitório e o horário das atividades letivas, as turmas efetuam os seguintes horários ao almoço:

- Creche: Entre as 11:30 e 12:00 horas
- Bibe Amarelo: Entre as 11:50 horas e as 12:20 horas
- Bibe Encarnado: Entre as 12:00 horas, às 12:30 horas
- Bibe Azul: Entre as 12:30 horas, às 13:00 horas
- 1.º e 2.º ano: Das 13:00 horas, às 13:30 horas
- 3.º e 4.º ano: Das 13:00 horas, às 13:30 horas

Organização do Estabelecimento Educativo

Como já foi referido anteriormente, a Organização não foi construída de raiz e, dado o aumento de crianças neste jardim-escola, foi necessário proceder a uma ampliação. Como podemos constatar na planta, existe 3 edifícios.

A sala da creche e do bibe amarelo encontram-se no edifício 1. Nestas salas encontram-se as crianças mais novas da escola por conseguinte, neste edifício também estão as casas de banho e o refeitório.

A decoração e a organização das salas é da responsabilidade das educadoras titulares.

Nas plantas seguintes podemos observar a disposição dos móveis das salas.

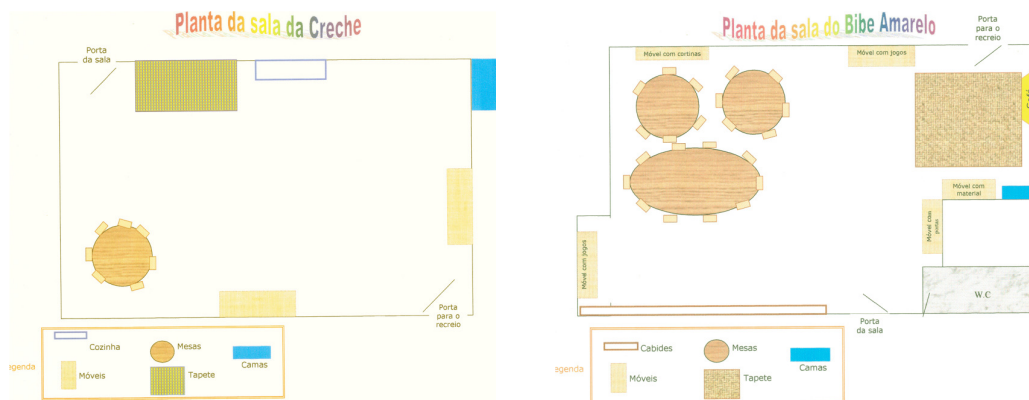


Figura 4 – Plantas das salas do edifício 1

Planta da sala do Bibe Azul

legenda

	Cabides		Mesas		Cartilha
	Móveis		Cesto de verga		

Planta da sala do Bibe Encarnado

Legenda

	Cabides		Mesas		Sofás
	Móveis		Tapete		Cadeiras

Planta da sala do 1º e 2º Ano

Legenda

	Cabides		Mesas		Quadro
	Móveis				

Planta da sala do 3º e 4º Ano

Legenda

	Cabides		Mesas		Sofás
	Móveis				Quadro

Relação com os pais com os outros parceiros educativos.

69

2.3.2. Clima da Organização

“O ambiente ou clima da escola eficaz parece incluir uma organização que maximize as oportunidades de aprendizagem e um grau adequado de pressão para obter sucesso”.

(Mello, 1994, p.39)

A existência de padrões, modelos, regras, atitudes, normas, que permitam a interação de pessoas, faz-se quando há objetivos comuns. A organização desses modelos e padrões, indispensáveis à sobrevivência do grupo, é o que chamamos de cultura.

Quando existe uma partilha entre as diversas pessoas que fazem parte da organização, desde o pessoal não docente até a diretora, é porque existe estabilidade, harmonia, respeito. Que, por sua vez, se irá refletir no clima da organização.

Para que isto aconteça deveria existir uma liderança saudável.

O líder deve ajudar as pessoas a terem uma visão clara da realidade, com uma percepção ampliada que lhes dê um poder de ação maior.

A chave da sua ação está em fazer emergir, nos seus liderados, modelos mentais e levá-los a questionar a validade dos mesmos, ao mesmo tempo em que procuram novos ângulos de visão.

Segundo Ferreira, Reis e Pereira (1997, p.241), uma das grandes tarefas do administrador do nosso tempo é, conseqüentemente prever e antecipar as mudanças. Outra delas é liderar, formar pessoas que o acompanhem nessa tarefa. Preparar espíritos igualmente abertos a transformações, eliminar resistências destrutivas, expulsar a cultura da acomodação. Quando o ambiente muda, as transformações internas necessárias vão muito além da atualização tecnológica, da implantação de um novo modelo de gestão e da requalificação do conhecimento de seus funcionários. Na verdade, o que se exige é uma mudança cultural, eliminar a resistência e caminhar para um novo rumo.

Estimular, no ser humano, as capacidades, fazendo-o sentir-se auto gratificado e realizado, gera um círculo virtuoso de motivação.

Covey (2002) entende a liderança como a arte da capacitação, ou seja, a aptidão para reforçar o poder das pessoas, aproveitando seus recursos físicos, mentais, afetivos e espirituais. É preciso ver o indivíduo como ser humano integral, tendo consciência de que ele é o ativo mais valioso de qualquer organização.

O que foi dito anteriormente não acontece nesta organização, na medida em que a diretora não apresenta qualquer tipo de comportamento de líder.

Sem ter realizado qualquer teste sociométrico, e apenas com base nas observações ao longo destes 4 anos, pude observar a presença de subgrupos fechados dentro da organização. Existe uma constante mistura dos assuntos pessoais com os profissionais; competitividade negativa, mal-entendidos originados pela má qualidade de comunicação existente entre todo o pessoal.

Outra situação que acontece muito nesta organização é que as normas e as regras não estão bem definidas, variando de dia para dia ou até mesmo de pessoa para pessoa, consoante a conveniência de cada um.

As organizações necessitam tornar-se espaços da aprendizagem, do aprender juntos, possibilitando assim sucesso compartilhado, a solidariedade, a satisfação de fazer parte, a felicidade de ser e de conviver com o outro.

2.3.3. Cultura da organização

De acordo com Gomes (2000):

O controlo, a integração, a motivação, o envolvimento, empenhamento ou implicação, a identificação, a «performance», o sucesso ou a excelência organizacionais (...). (pp.111-112)

Esta organização faz parte de uma Associação com vários Jardins-Escolas por todo o país e tem uma metodologia muito particular. Na valência de Jardim de Infância, o educador segue a metodologia própria desta Associação.

Trabalha-se muito na pedagogia de escola ativa e tendo o cuidado de criar um ambiente rico e de bom gosto estimulando sempre o espírito da criança e o seu sentido de harmonia e equilíbrio.

A preservação da identidade cultural, necessidade de cuidar e preparar convenientemente o ambiente, tanto sobre o seu plano físico como nos seus aspetos humano e cultural, são fatores a ter em conta.

Com os sentidos visão e audição poder-se-á traçar um alegre programa de educação auditiva e musical. Na escola, cantam-se e dançam-se canções infantis e populares, todos os dias. Como o jogo, tenta-se preservar os valores tradicionais.

A educação da visão destina-se a uma boa coordenação óculo-manual e trabalha-se imenso a motricidade fina, o estímulo e uma correta lateralização, através de toda uma gama de jogos destinados a este efeito.

Trabalha-se muito com o papel: no início tritura-se, rasga-se, corta-se, depois utiliza-se o «origami» japonês, que facilita a precisão e permite fazer pombas, peixes, rãs, barcos e as fitas multicoloridas, de onde nascem diferentes tipos de harmonias.

Aos quatro anos, as crianças desenhavam sobre grandes folhas com lápis de cera. Desenhavam livremente, assim como modelam pastas variadas, mas sobretudo barro. A criatividade da criança é estimulada de várias formas.

Depois de ter ensinado as crianças a observar e a entender, são incitadas a exprimir-se: por gestos, pelo corpo, pelo desenho, mas sobretudo oralmente.

A expressão verbal e não-verbal é privilegiada, trabalha-se a linguagem e a expressão oral através do diálogo, das histórias, dos contos, das pequenas poesias, das pequenas dramatizações e marionetas.

Um programa batizado de «Conhecimento do Mundo», que se chamava «lições das coisas», no tempo do fundador da Associação, contribui muito para o alargamento do léxico passivo e sobretudo do léxico ativo da criança. Este programa representa um dos aspetos mais originais desta pedagogia. Aquilo que se pretende não é somente que a criança saiba as coisas, mas sobretudo que as compreenda, que possa estar em sintonia e em empatia com o que a rodeia.

A criança deve abordar o seu conhecimento como indivíduo e conhecer o seu corpo, ter uma ideia do seu esquema corporal. De seguida, deve tomar consciência da sua integração temporal, adquirir a ideia do hoje, do ontem e do amanhã. Para isto, damos-lhe uma referência, uma unidade de tempo: a mais simples é o dia. E recorremos à clássica experiência da bola, que gira em torno de si mesma e à volta de uma fonte de luz.

Fala-se do que a rodeia: o que é sólido, líquido, gasoso. Fazem-se experiências. Depois fala-se das grandes famílias do nosso planeta: os minerais, as plantas, os animais. Tudo é apresentado com exemplos vivos, slides, filmes, imagens.

As lições não são feitas sob a forma de exposições orais, mas sim de diálogos, através dos quais a criança deve observar, descobrir e descrever. Sempre que possível, o objeto é observado diretamente ou através de lupas e microscópios, tocado, sentido e eventualmente provado. São realizadas experiências, de modo a estimular o espírito científico. As formas, as qualidades são designadas com rigor.

Todas as lições estão ligadas umas às outras, a fim de fortificar a memória e de facilitar a aquisição de conhecimentos.

Aos quatro anos, os jogos contribuem para motivar a leitura, para distinguir a esquerda e a direita e estimular o desenvolvimento motor, as sequências de imagens, as palavras afixadas para designar os objetos circundantes, livros em local acessível, histórias lidas pelo educador.

As crianças também ditam frases que a professora escreve e que elas podem ilustrar.

A introdução da Matemática é feita de uma forma gradual, tendo sempre em atenção a faixa etária. Para melhor compreensão dos conceitos por parte das crianças, as atividades são realizadas com situações quotidianas vividas pelas crianças.

Recorre-se, também, aos jogos de Froebel, para interiorizar situações muito concretas, que estimulam a criança a contar e a fazer pequenas operações ligadas ao quotidiano. Têm à disposição ateliês de jogos de ação – uma mercearia ou armazéns onde se utilizam a moeda e uma balança, onde se comparam pesos e volumes, onde se pode empacotar e embrulhar os volumes, o que é um excelente exercício de motricidade fina.

Cada sala possui uma biblioteca: aos 3/4 anos, a criança pode ver as imagens, sentada em almofadas e o acesso aos livros é muito fácil. Na sala dos 5 anos, as crianças têm um cantinho da leitura onde podem iniciar as suas leituras.

A criança gosta e aceita bem este programa variado, que contribui para a formação da sua personalidade. Procura-se que a criança seja calma, organizada, curiosa e receptiva.

Aos 5 anos encontra-se numa idade de transição, porque já não se encontra na fase pré-escolar, mas ainda não chegou à primária: é um degrau a subir, uma fase “pré-elementar”, “pré-primária”, como o fundador chamava.

Praticam-se jogos, as “lições das coisas”, fazem-se desenhos, mas a Matemática é mais avançada e inicia-se de uma forma muito racional e lúdica a leitura e a escrita.

O fundador da Associação pensava, como os pedagogos de hoje, que aguardar por uma grande maturidade para aprender a ler é como esperar por ter músculos para começar a cultura física. É o exercício que contribui para a maturação mental requisitada.

É também muito importante adaptar-se ao ritmo da criança sem a sobrecarregar, para a fazer alcançar o programa preestabelecido. É necessário fazer com que a criança aprenda agradavelmente, passo a passo, como num jogo. Isto põe a questão central das aprendizagens de base e de qual o momento ideal para começar o processo de preparação.

O insucesso escolar poderá estar ligado a uma preparação escolar tardia e mal estruturada. É preciso compreender a palavra “aprendizagem” como conotada pelas noções de estimulação e de iniciação. A aprendizagem é vista não somente como aquisição de conhecimentos, mas, sobretudo, como exercício de faculdades.

É necessário começar a adquirir as competências aos 5 anos e a aprendizagem da leitura é um bom ponto de partida. A escolha de um método é essencial, para que permita o desenvolvimento das estruturas mentais da criança e nesta escola é utilizado, como método de iniciação à leitura, o Método João de Deus que consiste na utilização de um livro, denominado de Cartilha Maternal. A Cartilha Maternal está dividida em vinte e cinco lições e apresenta as palavras segmentadas silabicamente através das cores, preto e cinzento.

No Método João de Deus tudo é explicado à criança, fazendo sempre apelo a um raciocínio lógico; deste modo, quando uma criança acaba de ler uma palavra terá que construir verbalmente uma frase, onde utilize corretamente a palavra que acabou de ler. Desta forma, o professor ficará a saber se a criança compreendeu o significado da palavra e se sabe utilizá-la com sentido numa frase.

A criança, desde a primeira lição, é estimulada a ter um papel ativo na descoberta de que a posição da letra na palavra determina o seu valor sonoro. A criança é levada a entrar num jogo, do qual vai aprendendo regras e vai evoluindo de uma forma construtiva.

Este método utiliza estratégias de leitura do tipo “Bottom-up”, em sinergia com estratégias do tipo “Top-down”, baseado na unidade global da palavra – considera-a como a ferramenta linguística que permite o dinamismo verbal.

É também um método que apresenta as dificuldades da Língua Portuguesa segundo uma progressão pedagógica e que constitui um verdadeiro estudo da língua.

Utiliza-se alguns materiais matemáticos tais como: Cuisenaire, Blocos Lógicos de Dienes, e um material de um professor e pedagogo português, João Nabais, chamado Calculadores Multibásicos, excelentes para aprender a fazer operações sobre outras bases que não a base 10. Na época dos computadores é preciso trabalhar bem na base 2 ou 9.

Para além dos materiais enumerados anteriormente, também são utilizados os Dons de Froëbel, o Geoplano, o Tangram bem como o material não estruturado, como por exemplo as palhinhas tão necessárias no suporte da contagem e na realização de operações.

2.4. Fontes de Dados

Citando Bogdan e Biklen (1994, p.85), “a agenda de um investigador desenvolve-se a partir de várias fontes...”, sendo a partir destas que se adquirem o maior número de dados significativos para o presente estudo.

Segundo Bodgan e Biklen (1994, p.149), o termo, “dados”, refere-se “aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar”. Os dados incluem os diversos materiais registados pelos investigadores.

Os mesmos autores mencionam que “os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspetos da vida que pretendemos explorar”.

Tendo em conta a natureza dos objetivos a atingir, o presente estudo é de natureza qualitativa, centrando-se em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação dos dados.

A investigação qualitativa pressupõe a inter-relação do investigador com a realidade que estuda.

De acordo com Bell (2004, p.20), “investigadores que adotam uma pesquisa qualitativa, estão mais interessados em compreender as percepções individuais”. Também Bodgan e Biklen (1994, p.11) referem, a respeito da investigação qualitativa, que esta, ao enfatizar a “descrições, indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.”, permite-nos investigar um fenómeno em toda a sua complexidade e em contexto natural, com o objetivo de conhecer as opiniões e o comportamento das pessoas envolvidas no estudo.

As fontes de dados devem ser variadas, assim como os instrumentos de recolha de dados pois só através de meios diversificados é que podemos valorizar o nosso estudo.

Estas diferentes fontes de dados permitem a obtenção de três tipos de informações diferentes e que podem ser factuais, substantivos ou financeiros.

-
- a) **Os dados factuais** são todos os dados que podem ser enumerados, ou seja aqueles que podem ser contados, referem-se aos dados quantitativos relativos ao estudo, entrando ainda os numéricos. Tais como as datas em que ocorrem as reuniões ou outros acontecimentos.
 - b) **Os dados substantivos** são todos os dados que nos são dados, de caracterização e de justificação. São obtidos através das entrevistas, dos questionários, dos documentos e nas observações.
 - c) **Os dados financeiros** são aqueles que fornecem dados sobre transações monetárias ou registos financeiros. São todos os dados ligados às finanças.

Todos os dados utilizados neste trabalho passarão por quatro etapas: recolha, tratamento, apresentação e por fim a análise.

2.4.1. Caracterização e justificação dos tipos de dados utilizados

Segundo Afonso (2005, p.112), “os dados qualitativos podem consistir em textos recolhidos de documentos arquivados ou publicados, relatórios de observação produzidos pelo investigador e discursos de atores sociais recolhidos em entrevistas, ou em respostas não estruturadas de questionários”.

Como já foi referido anteriormente é imprescindível a utilização diversificada de fontes de dados. E só desta forma, é que poderemos obter informações pertinentes para este trabalho.

2.4.2. Fonte de dados

Perante a grande diversidade de dados (substantivos, factuais e financeiros, optámos pelos dados factuais e substantivos, tendo em conta a escolha feita, no sentido de dar resposta ao problema segundo uma abordagem estatística e qualitativa. Assim, no inquérito por questionário obtemos dados substantivos, resultantes das respostas abertas.

(i) Pessoas

As pessoas, referidas como fontes de dados deste estudo, foram todos os docentes que lecionam no Jardim-Escola. Foram realizados seis inquéritos por questionário aos docentes, com o objetivo de fornecerem dados de natureza substantiva importantes para a temática em estudo.

A escolha dos informadores-chave para o referido estudo teve em conta o tema do trabalho “Trabalho colaborativo entre docentes” desta forma, consideramos que poderão ser uma mais-valia para o estudo da nossa problemática.

(ii) Documentos

Poderemos eventualmente obter, ainda, dados através da análise dos seguintes documentos: ata de uma reunião de Conselho Escolar e o regulamento interno.

2.5. Técnicas e critérios de recolha de dados

De acordo com Afonso (2005, p.88), “no quadro da investigação naturalista, as técnicas de recolha de dados mais frequentemente utilizadas são a pesquisa arquivística, a observação, a entrevista e o inquérito por questionário.”

Num estudo qualitativo poderão ser utilizados diferentes técnicas de recolha de dados que se completam entre si, tais como: a entrevista, o inquérito por questionário, a observação e a análise de documentos.

Bogdan e Biklen (1999), dizem-nos que:

Alguns estudos qualitativos baseiam-se exclusivamente num tipo de dados, transcritos de entrevistas, por exemplo, mas a maior parte usa uma variedade de fontes de dados. Embora discutamos diferentes tipos de dados separadamente, é importante salientar que eles raramente se encontram isolados na pesquisa. (p.149)

São inúmeros os métodos de recolhas de dados mas todos eles têm um objectivo em comum, que é obter dados. Quivy (2003, p.47) refere estes métodos: “concebidos para ajudar o investigador a adoptar uma abordagem penetrante do seu objecto de estudo e, assim, a encontrar ideias e pistas de reflexão esclarecedoras”.

Por sua vez, Bogdan e Biklen (1999) referem que:

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas como o objectivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente: ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. (p.50)

Afonso (2005) menciona “a avaliação da qualidade dos dados, ou seja, a sua relevância, no contexto do “*design*” da investigação, centra-se em três critérios:

- (i) Fidedignidade;
- (ii) Validade;
- (iii) Representatividade. (p.112)

2.5.1. Entrevistas

A entrevista é uma das formas mais utilizadas para recolher dados, permitindo completar a informação obtida através da observação, visto que nos dá o ponto de vista dos entrevistados, o que permite compreender os acontecimentos.

Ludke e André (1986, p.49) referem que “ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a colheita de dados.”

Uma entrevista consiste numa conversa intencional orientada por objetivos precisos envolvendo uma ou mais pessoas e sendo dirigida por uma delas.

Bell (2004, citando Moser e Kalton, 1971, p.271) descreve a entrevista como “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem como objetivo de extrair determinada informação do entrevistado.” (pp.118-119)

Nesta linha os autores Ketele e Roegiers (1993, p.22) descrevem a entrevista como um “método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações.”

Para Afonso (2005, p.97), a entrevista consiste “numa interação verbal entre o entrevistado e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio do telefone.”

Neste propósito, Bogdan e Biklen (1999, p.134) referem que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.”

Esta forma de comunicação, entre o entrevistado e o entrevistador, permite conhecer, não só respostas mas, também a forma como estas são dadas.

Ludke e André (1986, pp.33-34) defendem que, na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma amostra de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Na medida em que, se houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003), a entrevista é:

um método adequado para a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc... (p.193)

A construção de uma entrevista cumpre, de um modo geral, os mesmos critérios da construção do inquérito por questionário.

O objetivo da entrevista é recolher informações, o que supõe da parte do entrevistador que encoraja o entrevistado a expressar-se acerca daquilo que sente.

Bogdan e Biklen (1994, p.138) são claros ao dizerem que “o seu papel, enquanto investigador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los.”

Pardal e Correia (1995, p.64) defendem que “a aplicação da entrevista exige uma preparação muito cuidadosa dos entrevistados, tanto a nível do conhecimento, como dos comportamentos necessários face ao entrevistado”

A preparação da entrevista requer determinados procedimentos e, de acordo com Bell (2004, p.119), “a preparação de entrevistas segue os mesmos procedimentos que os questionários. Os tópicos têm de ser seleccionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e preparado e testado um plano.”

Para Ludke e André (1986, p.36), é importante que se defina um roteiro, que explicita os tópicos principais da entrevista, que deverão seguir uma sequência lógica e de crescente complexidade.

Os mesmos autores defendem, também, que é necessário haver exigência e cuidado a ter em qualquer tipo de entrevista, referindo que se deve manter um grande respeito pelo entrevistado, no sentido do cumprimento e conveniência do local e horários marcados, bem como da garantia de sigilo, caso necessário.

A entrevista precisa de um propósito, tema e objetivos. Estes devem ser bem definidos.

O guião de entrevista é um instrumento para a recolha de informações na forma de texto que serve de base à realização de uma entrevista propriamente dita. O guião é constituído por um conjunto (ordenado ou não) de questões abertas (resposta livre), semiabertas (parte da resposta fixa e outra livre) ou fechadas (resposta fixa).

Afonso (2005) distingue as entrevistas em três tipos, em função das características do mecanismo utilizado para registar as informações fornecidas pelo entrevistado,

(i) **Entrevista estruturada** – cada entrevistado responde às questões preestabelecidas dentro de um conjunto limitado de categorias de respostas. Estas respostas são registadas com base num modelo de codificação previamente estabelecido. Neste tipo de entrevista, o entrevistador controla o ritmo a que se vai desenrolando a mesma, utilizando o guião como um *script* teatral que deve ser seguido como um modelo. No decorrer da entrevista são aplicadas regras muito restritas.

- Evitar longas explicações sobre o estudo;
- Respeitar sempre a sequência das perguntas e sua exata formulação;
- Não deixar que outra pessoa responda em vez do entrevistado ou dê a opinião sobre a questão.
- Nunca sugerir a resposta, nem expressar se concorda ou discorda com a resposta dada.
- Nunca interpretar o significado de uma pergunta e repetir apenas a pergunta com as instruções e clarificações previamente definidas. Nunca improvisar, principalmente acrescentando categorias de resposta ou alterando frases.

(ii) **Entrevista não estruturada** – verifica-se uma interação verbal entre entrevistador e entrevistado, desencadeando-se um diálogo à volta de temas ou de grandes questões organizadoras do discurso, sem perguntas específicas e respostas codificadas. O objetivo deste tipo de entrevista consiste em compreender o comportamento complexo e os significados construídos pelos sujeitos, sem serem impostas categorizações que limitam excessivamente o campo da investigação.

Durante a entrevista, o entrevistador deve saber ouvir, tendo o cuidado de não interromper a linha de pensamento do entrevistado e tendo o respeito pelas possíveis pausas. O entrevistador deve aceitar tudo o que é dito numa atitude de neutralidade atenta e empática.

A estratégia de gestão da entrevista não estruturada deve-se basear em perguntas abertas e apenas deverão ser utilizadas perguntas fechadas quando existe a necessidade de clarificar detalhes do discurso do entrevistado.

(iii) **Entrevista Semiestruturada** – São entrevistas que obedecem a um modelo intermédio, relativamente aos dois tipos de entrevistas mencionadas anteriormente. O guião deve ser construído a partir das questões de pesquisa

e unidades de análise do trabalho de investigação. Tem uma estrutura típica com carácter matricial, em que a entrevista é organizada por objetivos, questões e itens ou tópicos.

A cada objetivo corresponde uma ou mais questões e a cada questão correspondem vários itens ou tópicos, que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação às perguntas. (pp.97-98)

Ludke e André (1986) referem-se à entrevista não estruturada como uma técnica “onde não há imposições de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista”. (p.33)

Bell (2004, p.121) afirma que “as entrevistas não estruturadas centradas à volta de um só aspeto e conduzidas por um entrevistador habilidoso podem fornecer dados valiosos”.

Segundo Ludke e André (1986, p.34) a entrevista estruturada é “usada quando se visa a obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados”.

Por sua vez, Bell (2004, p.120), considera que uma entrevista estruturada pode “optar a forma de um questionário ou de uma lista que sejam completados pelo entrevistador e não pelo entrevistado”.

Em concordância com Estrela (1986, p.354) uma entrevista estrutura-se a partir de um tema, com definição de objetivos gerais, objetivos específicos e também de pontos de plano, isto é, “Plano previsto para a entrevista”.

Pardal e Correia (1995, p.65), sobre esta temática, referem que “o entrevistador possui um referencial de perguntas guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas antes à medida da oportunidade”.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.136) as boas entrevistas caracterizam-se: “pelo facto dos sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista ... as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes.”

2.5.2. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário enquanto técnica de investigação, é um método de recolhas de dados que questiona, segundo Gall (1996, p.289 citado por Tuckman 1994, p.307) sobre: sentimentos, motivações, atitudes, realizações e experiências dos

indivíduos”, utilizando uma sequência de perguntas simples e segundo este autor, coloca as mesmas questões a todos os inquiridos e assume-se como intermediário entre os fenómenos da realidade em estudo e a sua problematização por parte dos investigadores, possibilitando “o acesso ao que está na cabeça da pessoa. (p.307)

Segundo Pardal e Correia (1995, p.51), “o questionário constitui seguramente uma técnica de recolha de dados mais, utilizada no âmbito da investigação”.

Para Bell (2004, pp.99-100) os inquéritos “constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação, partindo do princípio de que os inquiridos são suficientemente disciplinados, abandonam as questões supérfluas e avançam para a tarefa principal.” O mesmo autor defende, também, que a “conceção de um inquérito, só será atingida depois de ter realizado todo o trabalho preliminar relacionado com o planeamento, consulta e definição exacta da informação que necessita obter. Só então saberá se determinado inquérito é o mais adequado ao seu objetivo.”

Como refere Afonso (2005), “enquanto as entrevistas se baseiam na interação verbal, os questionários consistem em conjuntos de questões escritas a que se responde também por escrito.” Para este autor, o objetivo principal deste instrumento de recolha de dados consiste “em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados.” (p.101)

Segundo Moreira (2004, p.173), “um dos objetivos de um bom questionário é precisamente o de influenciar os inquiridos, no sentido de fornecerem ao investigador a informação de que este necessita”. Para este autor os itens devem ser elaborados “tendo em consideração apenas as características desejáveis no seu conteúdo (legibilidade, clareza, etc.) e formulados no sentido positivo ou negativo, consoante aquilo que torne mais fácil o alcançar desses objetivos. (Moreira, 2004, p.226)

Segundo Afonso (2005), a aplicação de inquéritos pode ser feita de forma:

- (i) **Presencial:** quando o questionário é realizado na presença no investigador ou de alguém que diretamente o auxilie, supervisionando o processo.
- (ii) **Autónoma:** quando o questionário é preenchido autonomamente pelos respondentes. Neste caso o questionário pode ser distribuído pessoalmente pelo investigador ou por um mensageiro. (p.105)

As perguntas de um questionário podem ter vários formatos. Desta forma, as perguntas podem ser diretas ou indiretas, conforme o objetivo do estudo é mais ou menos óbvio para o inquerido.

De acordo com Chiglione e Matalon (1993), as questões podem ser distinguidas pela sua forma:

- (i) **Questões Abertas:** os inquiridos respondem como querem, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo comentários que considera certos, sendo registado na íntegra pelo inquiridor.
- (ii) **Questões Fechadas:** quando são apresentadas ao inquirido várias opções de resposta e o respondente terá de escolher a resposta que deseja dar. (p.126)

A conceção de um inquérito passa por várias fases tais como: a escolha do tema, o tempo despendido e a forma como as perguntas são elaboradas. Se estas fases forem bem trabalhadas, irão mais tarde poupar tempo ao inquiridor.

Esta técnica de recolha de dados tem vantagens e desvantagens, como toda e qualquer técnica de recolha de dados. Como tal, cabe ao investigador ponderar e tomar as decisões convenientes para o seu estudo.

Nesta perspetiva, Pardal e Correia (1995) descrevem como vantagens:

- (i) O questionário é suscetível de ser administrado a uma amostra do universo, mesmo quando é remetido pelo correio;
- (ii) É barato;
- (iii) Garante o anonimato, que é uma condição necessária para a autenticidade das respostas;
- (iv) O inquirido poderá escolher o melhor momento para o responder.

Estes mesmos autores enumeram como desvantagens:

- (i) O questionário não poderá ser aplicado a pessoas analfabetas ou a pessoas com dificuldades de compreensão das questões;
- (ii) O inquirido pode ler todas as questões antes de responder o que poderá dar origem a resposta em grupo;
- (iii) O seu uso só é viável em universos razoavelmente homogêneos. (p.52)

A escolha do tema deve estar direcionada, exclusivamente, para o objetivo inicial do estudo, para depois se poder formular as questões necessárias, de modo a alcançar esse mesmo objetivo.

2.5.3. Observação

A observação tem um papel muito importante num trabalho de natureza investigativa. Neste sentido, Pardal e Correia (1995, p.49) defendem que “não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador”. Esta técnica de recolha de dados possibilita um registo de comportamentos que podem ser analisados e posteriormente serão interpretados.

Para Vale (2000), a observação é “a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em atividades, em primeira- mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz.” (p.233)

De acordo com Estrela (1986, p.49) a observação naturalista é “em síntese, uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o século XIX na descrição e qualificação de comportamentos do homem e de outros animais.”

Afonso (2005, p.91) descreve a observação como uma técnica de recolha de dados “particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários.”

Segundo Damas e Ketele (1985, p.11) a observação “é concebida em função de um quadro teórico de referência ...é um processo orientado por um objetivo terminal ou organizador do próprio processo de observação ... observar é lançar um olhar sobre esse alguém, é tomá-lo como objeto.”

Ludke e André (1986) referem-se à observação como uma técnica de complementaridade com outras, explicando que:

Possibilita um contacto pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência directa é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenómeno. (p.26)

Na observação, segundo os mesmos autores, o investigador está implicado na tomada de decisões, tais como: a duração do período de observação, o grau de envolvimento no trabalho e a elaboração de registo de observação. Numa observação é necessário considerar o grau de interferência do observador.

Ludke e André (1986, p.29 citando Junker, 1971) referem que “o observador participante é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetos de estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informação.” (p.29)

A observação direta é feita pelo próprio observador, no local da observação e em simultâneo com a situação, emitindo o observador uma posição de participante. Nesta situação, Bell (2004, p.141) diz que os observadores “observam os acontecimentos, situações, comportamentos e apontam-nos de seguida”.

Tal como refere Estrela (1986) a técnica de observação naturalista pode definir-se em quatro grandes linhas:

- (i) Não é uma observação seletiva – o observador procede a uma acumulação de dados, pouco seletivas, mas passível de uma análise rigorosa.
- (ii) Preocupa-se fundamentalmente, com “a precisão da situação”, isto é, com a apreensão de um comportamento ou de uma atitude inseridos na situação em que se produziram, a fim de se reduzirem ao mínimo as dúvidas referentes à sua interpretação.
- (iii) Pretende estabelecer biografias compostas por um grande número de unidades de comportamento, que se fundem umas nas outras.
- (iv) A continuidade é um dos princípios de base que possibilita uma observação correta: a seleção dos acontecimentos é algo de arbitrário, que se verifica apenas no laboratório, pois o processo vital é caracterizado pela ininterrupção. (p.49)

De acordo com Wilson (1977, citado por Estrela,1986), a observação participante é uma técnica de análise qualitativa do real, centrando-se na interpretação dos fenómenos, a partir das várias significações que os participantes lhes conferem.

A observação é participante e descoberta porque os observadores foram já previamente informados do motivo da observação. Junker (citado por Ludke e André, 1986, p.29) referem que “o observador como participante é um papel em que a entidade do pesquisador e os objetivos do estudo serão relevados ao grupo pesquisado desde o início”. (p.29)

Para Pardal e Correia (1995, p.50) a observação participante permite “em regra, um nível mais elevado de precisão na informação do que a observação não-participante. A sua execução é, entretanto, mais complexa”.

Bell (2004, p.143) afirma que quer “a observação seja estruturada ou não, quer seja participante ou não, o seu papel consiste em observar e registar da forma mais objetiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos.” Salientando, também, que é o investigador quem decide o foco da investigação, contudo, terá formulado uma hipótese ou identificado com os objetivos do seu estudo e a importância de observar um determinado.

Antes de se realizar uma observação, esta necessita de ser preparada consoante o objetivo do estudo e os aspetos que se pretende observar.

A situação a observar, pode ir de uma observação natural, em que observador vê diretamente a situação, porque está lá; observação artificial ou indireta; observação mais descoberta (se os observadores têm conhecimento da presença do observador) ou encoberta (se os observados não têm conhecimento da presença do observador); observação sistemática ou repetitiva (se o observador realiza várias observações) ou única (apenas uma observação); os observadores podem estar muito informados ou não.

Um dos fatores de grande importância na observação é o tempo, podendo a observação ter um tempo ilimitado ou não previsto e limitado ou previsto, dependendo do (s) objetivo (s) do estudo.

Como Pardal e Correia (1995, p.51) narram, “o observador de uma realidade à sua tem disposição um leque diversificado de meios modestos, como o caderno de notas, aos mais sofisticados, como máquina de filmar”. Estes autores defendem que, numa observação estruturada, o observador pode ter como suporte um guião ou um roteiro onde regista, primeiramente, os comportamentos pré-definidos de serem observados de acordo com o objeto de estudo.

Este tipo de técnica de recolha de dados pode ser criticado como sendo subjetiva e parcial.

Tal como defende Bell (2004, p.143), “é o investigador quem decide o foco da investigação, em vez de permitir que o foco surja por si.

Afonso (2005, p.94) menciona como principal problema desta técnica de recolha de dados a “falta de rigor dos registos produzidos.”

2.5.4. Análise de documentos

A análise documental é uma técnica valiosa na maioria dos projetos de ciências da educação.

Bell (2004, p.91, citando Travers, 1964) diz-nos que o conceito de documento é um termo geral para “uma impressão deixada por um ser humano num objeto físico”.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.176) os documentos fornecem “apenas detalhes factuais tais como datas em que ocorrem reuniões. Outros servem como fontes de férteis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do mundo.”

Guba e Lincoln (1981, citados por Ludke e André, 1986, p.39) apresentam uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa educacional. Destacam o facto de que os documentos constituem uma fonte estável e rica e que, por persistirem ao longo do tempo, poderão ser consultados várias vezes. Referem também o facto de os documentos constituírem uma fonte poderosa, de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisado.

Para Lessard-Hébert (1994), a análise documental é “uma espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação, que corresponde do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos”. (p.143)

Segundo Afonso (2005, p.88), a análise de dados consiste na utilização de documentos já existentes, com o objetivo de adquirir dados significativos para uma investigação. Este autor, citando Lee (2003, p.15), menciona como uma das grandes vantagens desta técnica o facto de “poder ser utilizada como metodologia não interferente, isto é, como uma abordagem não reativa em que os dados são obtidos por processos que não envolvem recolha direta de informação a partir dos sujeitos investigados evitando problemas causados pela presença do investigador”.

Para este autor, a natureza dos documentos a investigar podem ser dividida em três categorias (2005):

- (i) **Documentos oficiais:** encontram-se em arquivos de vários órgãos da administração pública, como por exemplo o Ministério da Educação. Nesta categoria, incluem-se também os documentos dos arquivos das organizações escolares ou educativas (atas, processos pessoais, despachos, etc.), bem como publicações oficiais do Estado (Diário da República, boletins, folhetos do Ministério da Educação, etc.).
- (ii) **Documentos públicos:** Nesta categoria estão incluídos os documentos de imprensa, notícias, documentação distribuída ou vendida.
- (iii) **Documentos privados:** incluem-se os arquivos de escolas particulares, partidos políticos, sindicatos, associações científicas ou profissionais. Nesta categoria, também fazem parte os documentos de sondagens, inquéritos públicos realizados por empresas especializadas, bem como os documentos privados que são muito utilizados nos estudos biográficos. A correspondência, agendas e diários pessoais, bem como, as planificações de aulas de professores, etc. (pp.89-90)

Bell (2004) divide os documentos em duas fontes:

- (i) **Fonte Primária:** São aquelas que surgem durante período de investigação, como é o caso das atas das reuniões do conselho diretivo da escola.
- (ii) **Fonte Secundária:** São as interpretações dos acontecimentos baseadas nas fontes primárias. (p.91)

Bell (2004) diz que “normalmente, não é possível analisar tudo, sendo por isso necessário decidir o que se quer selecionar.” Desta forma, este autor, citando Elton (1967), refere algumas sugestões para se proceder a uma seleção controlada; “uma seleção «controlada» é então necessária para garantir que nenhuma categoria importante é omitida.”:

- Não incluir demasiadas fontes deliberadas;
- Não selecionar documentos apenas porque servem de apoio aos seus pontos de vista ou hipóteses;
- Fazer uma seleção equilibrada, tendo sempre em conta as restrições de tempo;
- Verifique periodicamente o seu plano de trabalho. (p.93)

2.6. Instrumentos de Recolha de Dados

Partindo do princípio que um trabalho de investigação pressupõe sempre a utilização de instrumentos variados para se atingir o objetivo que se pretende, foram criados vários instrumentos que facilitaram recolher dados importantes para a conclusão do nosso estudo.

Tal como referem Bogdan e Biklen (1994, p.51), “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador.”

No presente estudo foram utilizados três instrumentos de recolha de dados, são eles:

- (i) Entrevistas
- (ii) Questionário para inquérito
- (iii) Análise de documentos

A recolha decorreu no ano letivo de 2008/ 2009, tendo início durante o mês de Janeiro.

Todos estes instrumentos têm como objetivo geral recolher dados sobre a colaboração entre docentes do Jardim-Escola onde decorre o estudo.

2.6.1. Apresentação dos instrumentos de recolha de dados

a) Entrevista

A técnica de entrevista utilizada neste estudo foi a semiestruturada, em que “o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reações por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como irá introduzir são deixados ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista,” como defendem Chiglione e Matalon (1993, p.64).

As três entrevistas realizadas permitiram registar algumas impressões relativas ao trabalho colaborativo entre os docentes. Foram realizadas em dias diferentes, tendo em conta a disponibilidade dos entrevistados.

Das três entrevistas realizadas, uma foi feita a uma educadora e as restantes a professoras do 1.º Ciclo.

Em relação a esta fonte de dados, optámos pela realização de uma entrevista semiaberta, o que pressupõe um guião orientador previamente organizado, mas flexível, possibilitando assim o esclarecimento, aprofundamento e levantamento de outras questões.

Para a elaboração do guião das entrevistas baseámo-nos na revisão da literatura e no nosso conhecimento sobre esta problemática.

A preparação/realização da entrevista teve em conta os seguintes procedimentos metodológicos:

- Todos os docentes a entrevistar foram contactados, individual e pessoalmente, tendo mostrado disponibilidade e interesse em participar no estudo.
- Num primeiro momento, explicámos ao entrevistado o âmbito e objetivos da entrevista bem como, o destino dos dados recolhidos.
- De forma, a garantir o anonimato dos entrevistados, foi atribuído um número de código a cada entrevista.
- A entrevista teve uma duração de, aproximadamente, uma hora, tendo sido gravada na medida, em que havia a necessidade de uma transcrição detalhada da mesma.
- Tentámos criar um clima de empatia, evitando dar a nossa opinião sobre os diferentes assuntos no decorrer da entrevista, deixando ao entrevistado a possibilidade de direccionar o seu discurso, de forma mais objetiva possível, estando subentendido que todas as opiniões eram válidas e pertinentes.
- Tivemos o cuidado no modo como foram formuladas as questões no sentido de não induzir as respostas do entrevistado, dando-lhe deste modo a

oportunidade de manifestar as suas convicções pessoais de uma forma descontraída.

Apesar de tudo, como em qualquer estudo de carácter, cremos que a influência do investigador se fez sentir nalgumas respostas dadas; no entanto, os entrevistados puderam falar dos seus pontos de vista, utilizando descrições detalhadas, seguindo a ordem dos tópicos pré-definidos pelo entrevistador.

Foi concebido o guião da entrevista (anexo B) com o tema a abordar que, apesar de permitir ao entrevistador colocar algumas questões para orientar o discurso dos entrevistados, permitiu também aos entrevistados conversar sobre o tema proposto, com as palavras e a ordem que mais lhe convieram.

Para maximizar a neutralidade do processo foi atribuída a cada entrevista um código de E – entrevista.

Dado que a entrevista foi um instrumento de recolha de dados do nosso estudo e para proporcionar o maior rigor na sua transcrição, recorreremos ao uso do gravador, solicitando autorização aos entrevistados. No momento da transcrição, optámos por redigi-las na íntegra, para não se correr o risco de se perderem dados que, mais tarde, pudessem ser pertinentes. Após a transcrição das mesmas, procedeu-se à categorização e elaborou-se um quadro de categorização das entrevistas (anexo C).

No decorrer das entrevistas, procurámos não limitar as respostas dos entrevistados, deixando-os falar livremente de acordo com as questões formuladas e fomos solicitando alguns esclarecimentos.

Foi nossa intenção não influenciar nem intimidar os entrevistados, tendo sido, desta forma, formuladas questões que indiretamente revelaram aspetos importantes sem, contudo, transformar a entrevista num interrogatório. Também houve o cuidado de motivar os entrevistados a participar na entrevista, proporcionando um ambiente de descontração, agradecendo pela colaboração no estudo.

b) Inquérito por questionário

No nosso estudo, os inquéritos por questionário (anexo D) foram aplicados por administração direta a 10 docentes do Jardim-Escola. Estes questionários foram realizados junto dos inquiridos, para possível esclarecimento de dúvidas, no entanto houve um cuidado em utilizar uma linguagem simples, correta e adequada. Recorreu-se, de um modo geral, a questões semiabertas, no entanto, também existem questões fechadas. Para uma melhor análise elaborou-se um quadro de categorização das respostas abertas (anexo E).

Com a aplicação destes inquéritos será possível a recolha de dados substantivos e factuais, que vão ao encontro da temática em estudo.

c) Análise de documentos

A análise documental baseou-se na análise de dois documentos

- (i) Ata de uma reunião de conselho pedagógico. (anexo F)
- (ii) Página 19 do Regulamento interno do Jardim-Escola. (anexo H)

Iremos proceder a uma análise documental a partir da leitura da ata da última reunião letiva de Conselho Pedagógico, onde podemos numa primeira abordagem, escolher, apreender, verificar decisões e opiniões, constituindo registos oficiais de tudo o que foi discutido e decidido em Conselho. Para uma melhor análise elaborou-se um quadro com excertos da Ata (anexo G).

Iremos também analisar a página vinte e um do Regulamento do Jardim-Escola onde consta “Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo ... e pessoal não docente”. Elaborou-se um quadro com excertos desta página para facilitar a análise (anexo I).

A análise dos referidos documentos é relevante para o nosso trabalho por várias razões: porque contêm informações (explícitas e implícitas) em relação à colaboração desenvolvida entre os docentes e porque são fontes de dados suscetíveis de complementarem o processo de análise de dados.

2.7. Apresentação dos dados recolhidos

2.7.1. Critérios de tratamento dos dados recolhidos

Depois de recolhidos os dados, o investigador qualitativo deverá organizá-los, registá-los e compará-los.

Segundo Bell (2004, p.160), os dados “em estado bruto, provenientes de inquéritos, esquemas de entrevistas, listas, etc., têm de ser registados, analisados e interpretados.”

Afonso (2005, citando Harry Wolcott 1994, p.9) diz que o maior problema “do investigador principiante não é o de saber como vai recolher os dados, mas sim o de imaginar o que fazer com os dados que obteve” (p.111)

Neste trabalho foi utilizado o método de categorias, que são para Bardin (1979, p.37), “uma espécie de gavetas ou rubricas significativas, que permitem a classificação dos elementos de significação constitutiva, da mensagem.”

Para este autor esta técnica consiste “em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios suscetíveis de fazer surgir sentido capaz de induzir uma certa ordem na confusão inicial.”

A maioria dos procedimentos de análise centram-se em torno de um processo de categorização, que tem como principal objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados obtidos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.” (p.50)

O tratamento dos dados obtidos foi realizado do seguinte modo:

a) Entrevista

Depois de serem realizadas as entrevistas, procedeu-se à transcrição das mesmas. Para transcrever as entrevistas, foi necessário ouvir com muita atenção a narração, entre o entrevistado e o entrevistador, que foi registada em gravador. Esta transcrição foi feita na íntegra e fiel ao que foi referido.

Em cada entrevista transcrita foi colocada no canto superior direito uma codificação. Desta forma, foi atribuído às entrevistas a letra “E”, quando aparece o código E₁ corresponde à primeira entrevista realizada, o código E₂ corresponde à segunda entrevista e o E₃ à terceira. Foi criada apenas uma unidade de contexto, não existindo assim, distinção entre educadores e professores para uma maior confidencialidade dos dados.

Definimos, à priori, as seguintes categorias e subcategorias de acordo com o quadro seguinte:

Quadro 11 – *Categorias e subcategorias*

Categorias	Subcategorias
1. Trabalho de equipa	1.1. Aspetos prejudiciais 1.2. Estratégias
2. Influência da cooperação no ensino-aprendizagem	

3. Prática de trabalho colaborativo	
4. Disponibilidade docente	
5. Planificação	

Posteriormente foi feita a categorização através da análise das entrevistas, destacando as unidades de registo (UR). Estas unidades de registo foram transcritas para o quadro de análise de conteúdos das entrevistas (Anexo C). Neste quadro podemos constatar que as UR estão organizadas por categorias e subcategorias.

De acordo com Afonso (2005), o processo de codificação “dá origem à produção de um *corpus* de informação trabalhada e organizada substantivamente em função dos objetivos de pesquisa”. (p.122)

b) Inquéritos por questionário

Foi realizada a numeração de todos os inquéritos por questionários, onde foi atribuído a estes a letra “I”, quando aparece o código I₁ corresponde ao primeiro inquérito realizado, o código I₂ corresponde ao segundo inquérito e assim, sucessivamente até ao décimo.

Os dados obtidos nestes inquéritos por questionários foram analisados pelo somatório de respostas dadas a cada questão, bem como pelas justificações dadas.

Na questão número 2 é solicitado ao inquerido que ordene as afirmações por prioridades de 1 a 8; na questão 4 é pedido que ordene de 1 a 3 as afirmações e na questão 7 é solicitado que coloque um (X) nas opções que possam impedir um trabalho em equipa.

Cada questão foi analisada individualmente e, para uma melhor apresentação desses dados, foram transformados em gráficos circulares. No que se refere às justificações dadas nas respostas abertas foram colocadas em quadro de análise de respostas abertas (anexo E).

c) Análise de documentos

Neste trabalho foram analisados dois documentos: (i) Ata de uma reunião; (ii) regulamento interno da associação.

Devido à escassez de documentos no Jardim-Escola referentes ao tema do nosso estudo, não foi possível utilizar apenas as atas das reuniões entre os docentes.

Por conseguinte, optou-se por analisar também uma parte do regulamento interno, este é comum a todos os Jardins-Escolas da Associação.

Para uma melhor análise dos dados, optou-se pela criação de dois quadros:

- I. Quadro de excertos da ata da reunião do Conselho Pedagógico do Jardim-Escola (Anexo G);
- II. Quadro de excertos da página 19 do regulamento interno do Jardim-Escola (Anexo I)

Nestes quadros apenas foram registados os dados considerados pertinentes a este estudo.

Capítulo 3 – Apresentação e análise de resultados

Através da apresentação e análise dos dados, pretendemos apresentar os resultados obtidos pelos vários instrumentos de recolha de dados (entrevistas, inquérito por questionário e análise documental) e analisá-los em simultâneo, com base nos conceitos aclarados no capítulo da Revisão da Literatura.

Os dados oriundos das entrevistas serão apresentados e interpretados de acordo com as seguintes categorias:

- (i) Trabalho de equipa.
- (ii) Influência da cooperação no ensino-aprendizagem.
- (iii) Prática de trabalho colaborativo.
- (iv) Disponibilidade docente.
- (v) Planificação.

3.1. Categoria “Trabalho de equipa”

A realização das entrevistas permitiu-nos obter dados referentes à categoria “trabalho de equipa” e às seguintes subcategorias: aspetos prejudiciais e estratégias.

Os entrevistados consideram que a cooperação é “trabalho de equipa” (UR001,E₁); “(...)quando os docentes trabalham todos em conjunto, para atingirem os mesmos objetivos (...)”(UR024,E₂); “colaborar nos trabalhos e com os colegas” (UR042,E₃).

As respostas obtidas face à questão: Considera a cooperação entre docentes, importante? Foram consensuais, pois consideram que “(...)um trabalho para ser bem feito deve ter a colaboração de todos(...) (UR002,E₁); “É importante que haja uma boa cooperação (...) (UR026,E₂); “É essencial, sim” (UR027,E₂); “Sim (...) (UR043,E₃).

São necessários diversos aspetos para que o trabalho em equipa entre os docentes corra da melhor maneira possível, os entrevistados mencionam que deve de existir “O diálogo e a compreensão” (UR003,E₁); “O respeito, o empenho, a responsabilidade, o interesse e o esforço” (UR028,E₂); “O entendimento, o diálogo, o respeito, a troca de ideias (...) (UR044, E₃). Podemos verificar que o diálogo e o respeito são apontados por mais do que um

entrevistado. Quanto à existência dos aspetos mencionados anteriormente, na escola onde trabalham, E₁ e E₂ respondem que acham que sim e o E₃ diz que existem “Alguns (risos) (...) quanto ao respeito muito pouco” (UR045, E₃).

Por vezes, existem aspetos que não proporcionam um trabalho em equipa produtivo e positivo, os docentes referiram que tal acontece quando “(...) há falta de diálogo (UR005, E₁); “Mal entendidos, falta de tempo (...) falta de interesse e a despreocupação “ (UR030, E₂); “A falta de informação” (UR046, E₃). Quando questionados sobre estratégias para combater os aspetos mencionados anteriormente, os docentes referem que é importante “Conversarmos (...)” (UR007, E₁); “Consciencializar as pessoas (...) mostrar interesse e mostrar que estamos motivados em cooperar (...)” (UR031, E₂); “(...)deverá partir da direção da escola” (UR047, E₃); “parte da direção (...)” (UR048, E₃).

3.2. Categoria “Influência da cooperação no ensino-aprendizagem”

Nesta categoria pretendemos verificar se o trabalho colaborativo entre os docentes tem influência no ensino-aprendizagem dos alunos.

Os dados obtidos apontam para um consenso na importância da cooperação no ensino-aprendizagem e justificam que “(...) duas cabeças pensam melhor que uma” (UR009, E₁); “(...) em equipa podem trocar ideias” (UR052, E₃); “Surgem novas ideias e ainda melhores” (UR053, E₃).

Constatamos que, anteriormente, todos partilharam da mesma opinião de que é importante a cooperação no ensino-aprendizagem, mas ao analisarmos as respostas dadas face à questão: Quando existem dificuldades no ensino-aprendizagem dos alunos procuram soluções em conjunto? Pois levantam algumas dúvidas porque E₁ responde “Sim” (UR010), E₂ diz “Não, mas deveria de ser” (UR034) e o E₃ explica que “Sim, no último ano aconteceu (...)” (UR055).

Quanto à elaboração em conjunto de um plano de intervenção para as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, verificámos que todos responderam de forma negativa e apenas um entrevistado explica que “(...) o docente dessa criança é que faz” (UR056, E₃).

3.3. Categoria “Prática de trabalho colaborativo”

No que diz respeito à prática de trabalho colaborativo entre os docentes na escola, as opiniões divergem e explicam que “A nível do Conhecimento do Mundo, acho que há (...)” (UR012, E₁); “quase todas com as colegas fazem (...)”

(UR013,E₁); No entanto, E₂ não partilha da mesma opinião e diz “Não muito. Porque não há tempo ou não há interesse. Não se esforçam para isso” (UR036,E₂); “Em aulas propriamente ditas não, mas quando há inventos, festas, onde o pré-escolar e o 1º Ciclo participam, aí há colaboração. Fora disso não vejo colaboração” (UR057,E₃).

Quando questionados se existe colaboração entre os docentes do pré-escolar e do 1.º Ciclo, apenas um docente responde de forma afirmativa e explica que “(...) há certas aulas que nós conseguimos dar em conjunto” (UR019,E₁). Mas E₂ e E₃ têm opiniões diferentes quanto à existência de colaboração entre docentes e declaram que “Não, mas seria importante” (UR039,E₂); “Não existe nada formal (...)”(UR 061,E₃)

3.4. Categoria “Disponibilidade docente”

Os dados obtidos permitem-nos constatar que todos partilham da mesma opinião quanto à disponibilidade horária mensal, para se reunirem e trabalharem em equipa e justificam-se que “Fora do horário não” (UR008,E₁); “(...)Não há tempo e, mesmo que houvesse, não sei se gostavam de trabalhar em equipa. Não há disponibilidade de horário” (UR032,E₂); “(...) horário disponível não há (...)”(UR049,E₃); “É depois do nosso horário que realizamos as reuniões mensais de conselho docente (...)” (UR050,E₃).

As respostas obtidas face à questão: Está aberto a desenvolver um trabalho cooperativo com as suas colegas? Porquê? Foram consensuais na disponibilidade e justificam-se que é “(...) importante para a escola e para nós” (UR025,E₁); “(...) só desta forma é que a escola poderá melhorar” (UR040,E₂); “(...) melhor para nós, para a escola e para os alunos” (UR062,E₃).

3.5. Categoria “Planificação”

Analisando os obtidos nesta categoria, apontam no sentido que nesta escola os docentes não elaboram a planificação em conjunto, como é destacado por E₁ “Cada docente faz a sua planificação” (UR016); “Os docentes não elaboram a planificação em conjunto, mas seria importante” (UR037,E₂); “Cada um elabora as planificações à sua maneira. Mas seria importante (...)” (UR059,E₃). Como podemos constatar E₂ e E₃ consideram que seria importante a planificação ser feita em conjunto.

Através das respostas dadas na última questão da entrevista todos foram unânimes ao afirmarem que os docentes não estabelecem em conjunto os objetivos a atingir.

3.6. Dados recolhidos através do inquérito por questionário

Questão n.º 1 – “Considera a cooperação entre docentes importante? Justifique:”

Na primeira questão do inquérito, podemos verificar que nove docentes responderam que a cooperação entre docentes é importante e apenas um inquerido disse que é às vezes.

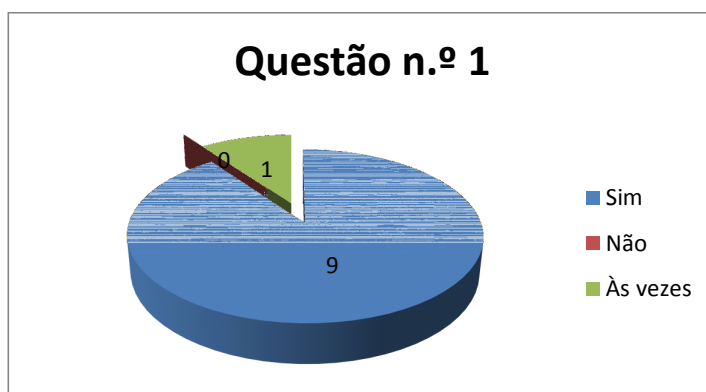


Figura 6 – Respostas da questão n.º 1

Na opinião dos docentes inquiridos a cooperação entre docentes é importante na medida em que:

- (i) “(...) promove o desenvolvimento de competências e (...).” I₂
- (ii) “(...) é uma maneira de progredir, melhorar e atingir objetivos beneficiando todos (...).” I₃
- (iii) “(...) origina a uma melhor qualidade pedagógica.” I₄
- (iv) “(...) para o sucesso ser maior.” I₆
- (v) “(...)se atingem mais facilmente os objetivos (...) ideias e experiências (...).” I₇
- (vi) “(...) melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem (...) proporciona um ambiente saudável, de confiança e respeito entre os colegas.” I₈
- (vii) “(...) é meio caminho para a obtenção do sucesso.” I₉

Alguns inquiridos consideram que a cooperação entre os docentes é importante para a obtenção do sucesso. Esta conceção encontra sustentação na Revisão da Literatura. Trindade (2002, p.39) é da opinião que não se coopera para, ou por, cooperar. Coopera-se para se ampliar as possibilidades de sucesso.

Questão n.º 2 – “Para que exista cooperação entre os professores é necessário...”.

Nesta questão, os inquiridos tiveram que numerar de acordo com a importância que atribuem a cada conceito. Atribuindo o número um ao mais importante e o número oito, ao menos relevante como é possível observar no quadro seguinte.

Quadro 12 – Referente à questão n.º 2

Conceitos	I ₁	I ₂	I ₃	I ₄	I ₅	I ₆	I ₇	I ₈	I ₉	I ₁₀
Responsabilidade	5	4	2	8	6	5	2	4	3	4
Confiança	4	3	8	3	1	4	7	6	2	6
Partilha de informação	3	1	4	4	2	1	4	7	4	5
Interesse	7	2	3	6	5	2	1	3	7	8
Respeito	1	5	1	1	3	6	5	2	1	1
Compreensão	6	7	7	5	4	7	6	5	5	3
Tempo	8	8	6	7	8	8	8	8	8	7
Diálogo	2	6	5	2	7	3	3	1	6	2

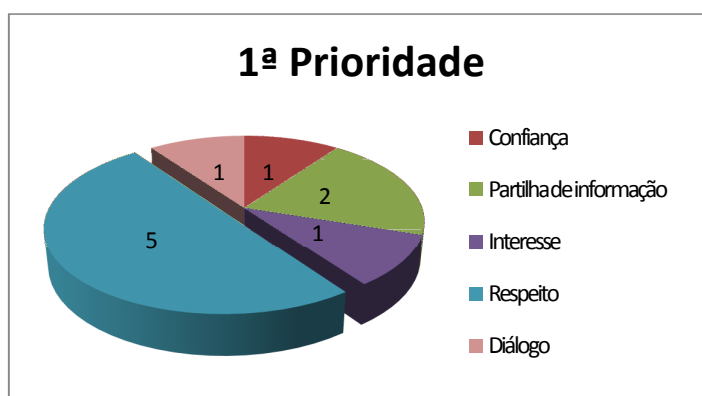


Figura7– Referente à questão n.º 2

Analisando os dados obtidos, foi possível verificar que metade dos inquiridos escolheu, como primeira prioridade, o respeito e dois escolheram a partilha de informações. (Figura 7)

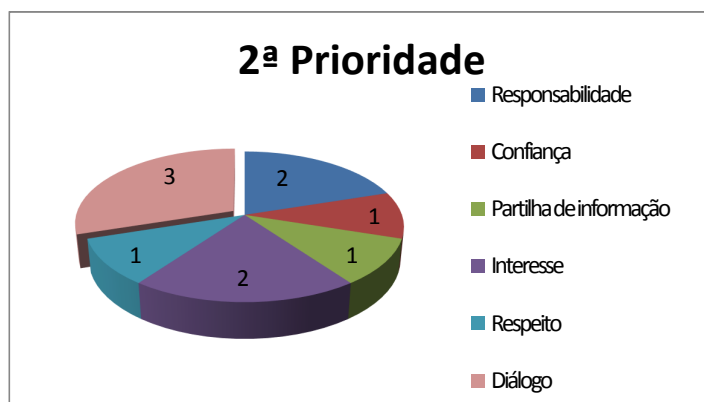


Figura 8 – Referente à questão n.º 2

Na segunda prioridade os resultados obtidos foram muito uniformes, no entanto, é possível destacar o conceito do diálogo que foi apontado por três docentes. (Figura 8)

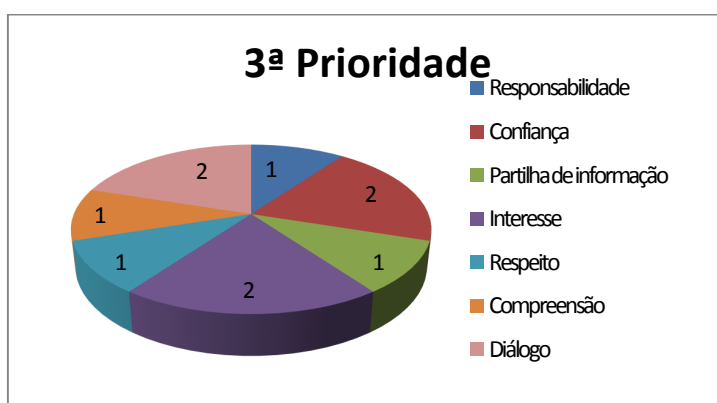


Figura 9 – Referente à questão n.º 2

As respostas obtidas face à terceira prioridade, como podemos verificar no gráfico n.º 4, foram muito dispersas. Não houve muito consenso, no entanto, os conceitos mais focados foram a confiança, o diálogo e o interesse.

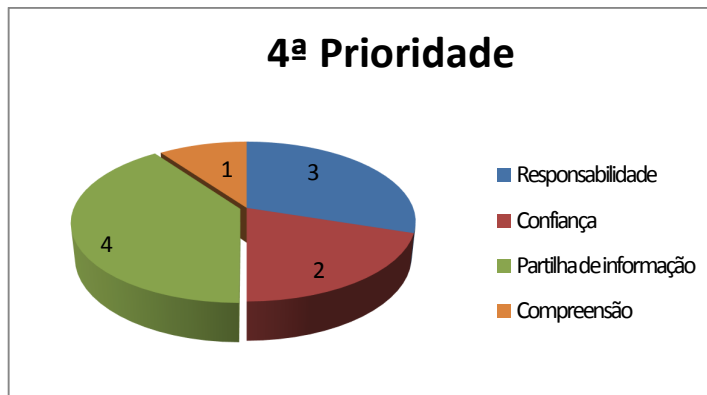


Figura10 – Referente à questão n.º 2

Quatro docentes escolheram como quarta prioridade a partilha de informação e três escolheram a responsabilidade, como é possível observar na figura 10.

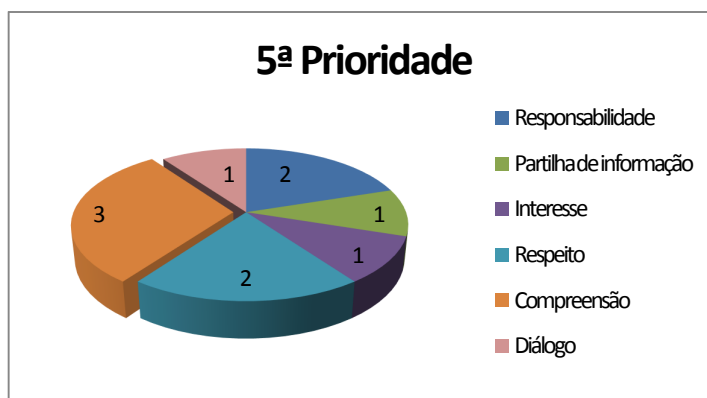


Figura11 – Referente à questão n.º 2

Analisando a figura 11, podemos constatar que as opiniões dos docentes foram ligeiramente dispersas, no entanto, três inquiridos escolhem para quinta prioridade a compreensão.

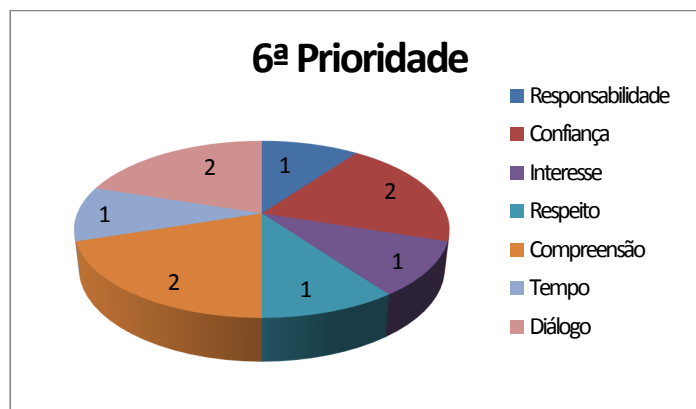


Figura12 – Referente à questão n.º 2

Para sexta prioridade não houve nenhum conceito que tivesse grande destaque, os docentes foram muito unânimes na escolha. É possível observar na figura 12 que a confiança, o diálogo e a compreensão foram os conceitos mais escolhidos para esta prioridade.

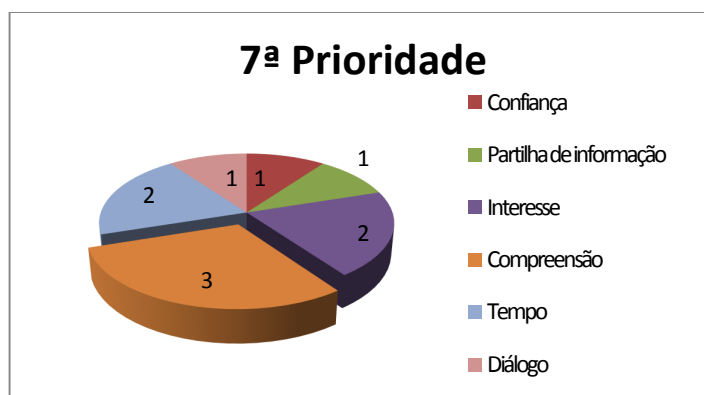


Figura13 – Referente à questão n.º 2

Três docentes escolheram para sétima prioridade a compreensão, dois inquiridos escolheram o tempo e outros dois, o interesse, como é possível observar na figura 13.

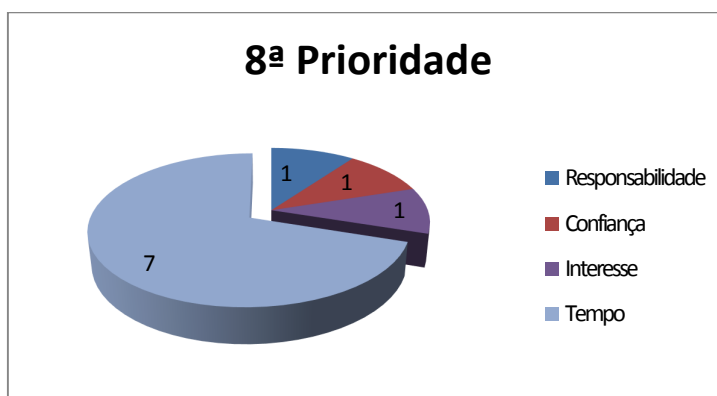


Figura14 – Referente à questão n.º 2

Na última prioridade, sete dos inquiridos partilharam da mesma opinião e assinalaram o conceito tempo. (Figura 14)

Analisando os dados obtidos, é possível constatar que os docentes inquiridos consideram essencial, para que exista a cooperação entre os professores, o respeito. Trindade (2002, p.27) descreve que para o sucesso de uma experiência de cooperação é necessário uma espécie de compromisso e um período de tempo, em que a confiança e o respeito estão estabelecidos e, uma vez iniciadas estas relações, devem ser reforçadas até que a confiança entre os colegas se torne um dos benefícios mais importantes da cooperação.

Questão n.º 3 – “O trabalho cooperativo só beneficia os alunos mais fracos?”.

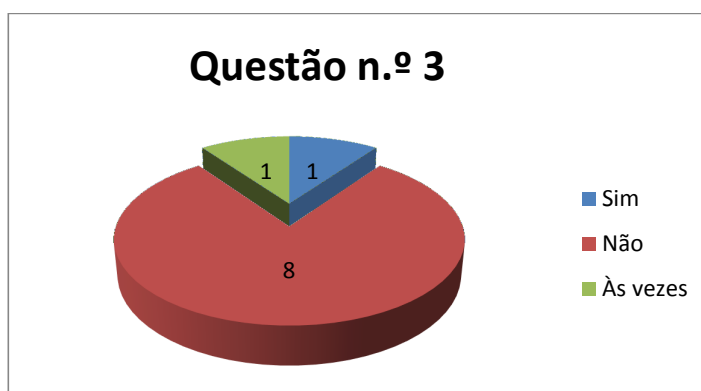


Figura15 – Referente à questão n.º 3

Os dados obtidos referentes à questão n.º 3 revelam que oito docentes consideram que o trabalho cooperativo não beneficia só os alunos mais fracos e apenas dois inquiridos demonstraram opiniões diferentes.

Os docentes desta escola consideram que o trabalho cooperativo beneficia:

- (i) “(...) todas as pessoas que trabalham no Jardim-Escola (...)” I₁ e I₃
- (ii) “(...) todos beneficiam.” I₂
- (iii) “Depende do líder da equipa de trabalho.” I₄
- (iv) “(...) será uma mais valia-valia para todos alunos.” I₅
- (v) “(...) beneficia todos os alunos (...)” I₇, I₉ e I₁₀
- (vi) “(...) beneficia todos os intervenientes (...)” I₈

Os dados obtidos apontam no sentido em que o trabalho cooperativo não beneficia só os alunos mais fracos; pelo contrário, beneficia todos os intervenientes. De acordo com Freitas Freitas (2002, p.74) os alunos que têm um bom, médio ou fraco desempenho são igualmente desafiados a fazerem o seu melhor e o contributo de todos os membros do grupo será valorizado. Partilha da mesma opinião o autor Leitão (2006, p.53) quando descreve que sejam quais forem as competências, possibilidades ou limitações, todos os elementos do grupo devem desenvolver fortemente o sentido de que contribuem ativamente para o melhor funcionamento do grupo.

Questão n.º 4 – “Quais destas vantagens considera importante para que exista cooperação?” (Coloque por prioridade 1,2,3)

Das seis vantagens que constavam na pergunta número quatro, os docentes tiveram que escolher três vantagens que considerassem importantes para a existência de cooperação e numerá-las de acordo com a importância dada. Atribuindo o número um ao mais importante ou seja, primeira prioridade, e o número três, ao menos relevante (terceira prioridade).

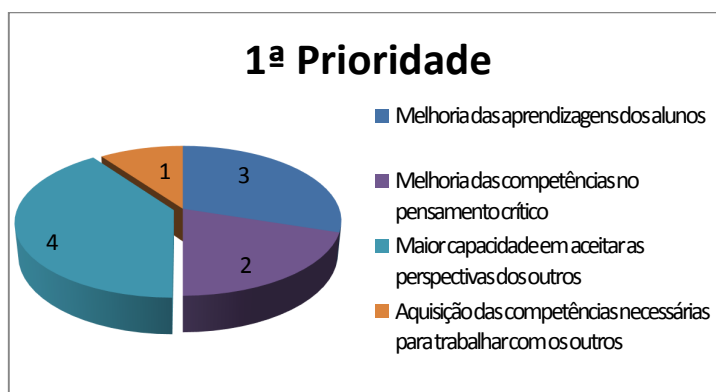


Figura 16 – Referente à questão n.º 4

Como é possível observar na figura 16 os inquiridos têm opiniões diferentes. Quatro docentes escolheram como prioridade número um a vantagem de: Maior capacidade em aceitar perspectivas dos outros; porém, três inquiridos são da opinião que a cooperação melhora as aprendizagens dos alunos.

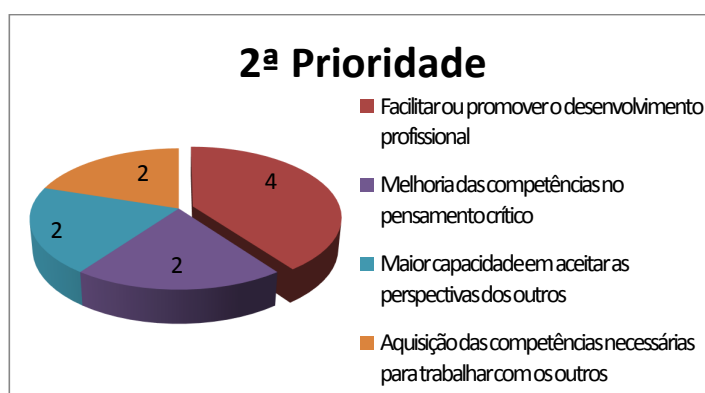


Figura 17 – Referente à questão n.º 4

Apesar de não serem consensuais, os dados obtidos na segunda prioridade, foi possível verificar que quatro docentes inquiridos escolheram que a cooperação facilita ou promove o desenvolvimento profissional. (Figura 17)

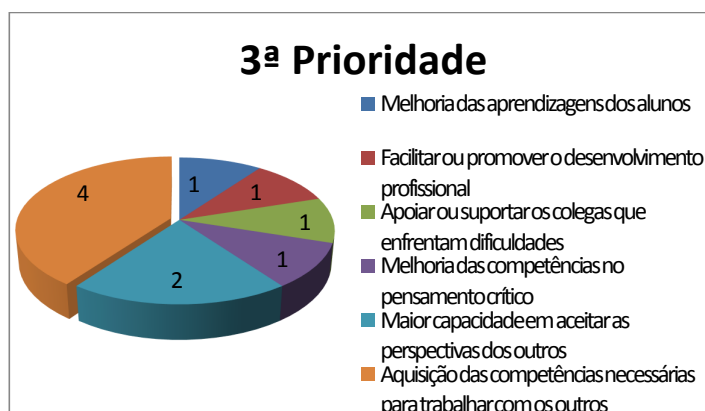


Figura18 – Referente à questão n.º 4

Dos dez docentes inquiridos, quatro deles consideram que a aquisição de competências necessárias para trabalhar com os outros é uma das vantagens para que exista trabalho cooperativo, no entanto, foi assinalada como terceira prioridade. Os restantes inquiridos não partilham da mesma ideia e assinalaram outras vantagens, como é possível observar na figura 18.

Através da verificação das justificações das respostas do questionário, os inquiridos escolheram para primeira e terceira prioridade aspetos que a Revisão da Literatura destaca no âmbito das vantagens da prática da aprendizagem cooperativa referidas pelos autores Freitas e Freitas (2002, p.21).

Podemos constatar com base nas respostas dadas que os inquiridos escolheram, para segunda prioridade, a vantagem de que a cooperação facilita ou promove o desenvolvimento profissional tal como é referido pelos autores Pugach e Johnson (1995, pp.172-174).

Questão n.º 5 – “Os docentes têm disponibilidade horária, mensalmente, para reunirem todos e trabalharem em equipa?”.

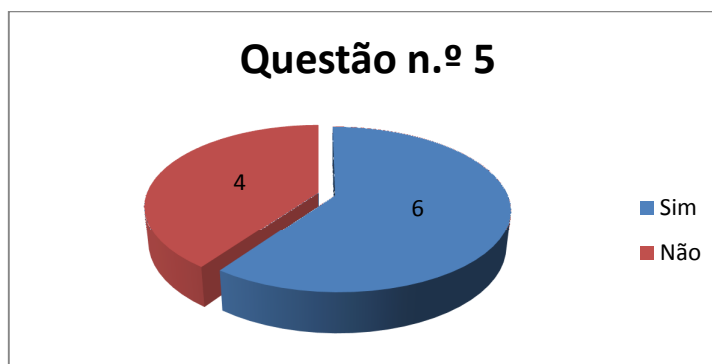


Figura19 – Referente à questão n.º 5

Os dados referente a questão n.º 5 revelam a existência de uma divisão de opiniões por parte dos docentes. A análise dos inquéritos indicam-nos que seis consideram ter disponibilidade horária, mensalmente, para trabalhar em equipa, mas quatro inquiridos não partilham da mesma opinião.

Quanto à disponibilidade horária por parte dos docentes para trabalhar em equipa todos justificam as suas respostas e consideram que:

- (i) “Arranja-se sempre tempo (...).” I₁
- (ii) “(...) se houver interesse e boa vontade, os docentes conseguem disponibilidade horária.” I₂
- (iii) “(...) de certeza que encontramos disponibilidade(...).” I₃
- (iv) “Os docentes desta escola têm disponibilidade e fazem uma reunião mensal.” I₄
- (v) “(...) não existe trabalho em equipa (...). Mensalmente reunimos (...).” I₅
- (vi) “(...) disponibilidade horária aparece.” I₆
- (vii) “Não existe disponibilidade (...) se existir vontade (...) pode ser ultrapassado.” I₇
- (viii) “Não se verifica essa disponibilidade.” I₈
- (ix) “Mensalmente existe uma reunião (...).” I₉
- (x) “(...) é depois do horário letivo.” I₁₀

As justificações dadas pelos inquiridos não são muito unânimes quanto a disponibilidade horária dos docentes para trabalharem em equipa. Mas na Revisão da Literatura, e na opinião da autora Soares (2007, p.37), destaca que os professores têm pouco tempo disponível para trabalharem em conjunto e segundo a mesma autora, as equipas pedagógicas deveriam de ter semanalmente possibilidade de se reunir para trabalhar em conjunto.

Questão n.º 6 – “Considera que o trabalho colaborativo entre os docentes tem influência no ensino-aprendizagem dos alunos?”.

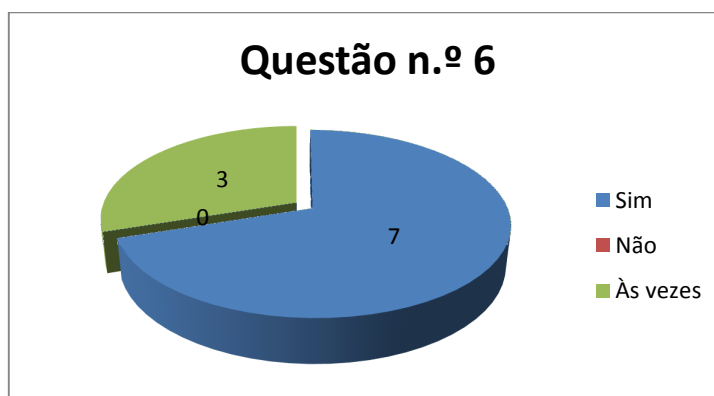


Figura 20 – Referente à questão n.º 6

Os dados referentes à questão n.º 6 revelaram a existência de uma concordância por parte de sete docentes face à influência que o trabalho colaborativo entre docentes tem no ensino-aprendizagem dos alunos. No entanto, verifica-se que três docentes responderam que só às vezes é que poderá influenciar no ensino-aprendizagem dos alunos.

As justificações dos inquiridos perante a questão n.º 6 foram as seguintes:

- (i) “As informações que se vão passando ajudam (...).” I_1
- (ii) “(...) uma possível estratégia a adaptar, para lidar com situações que possam ser demasiado fortes para serem enfrentadas individualmente.” I_2
- (iii) “(...) podem ser apresentadas mais estratégias e opiniões (...).” I_3
- (iv) “Depende da vontade e do interesse do aluno.” I_4
- (v) “(...) é obvio que incide na qualidade de ensino dos alunos.” I_5
- (vi) “(...) troca de ideias, de opiniões, haverá por certo uma melhoria no ensino que irá depois ter resultados positivos na aprendizagem dos alunos.” I_6
- (vii) “(...) trocas de experiências (...) será possível atingir melhores resultados.” I_7
- (viii) “(...) é importante ouvirmos outras ideias, pois a partilha de conhecimento e de experiências torna-nos mais ricos e ajuda-nos a solucionar problemas (...).” I_9
- (ix) “Depende dos temas.” I_{10}

Os resultados obtidos no nosso estudo apontam para aspetos que a Revisão da Literatura destaca no âmbito da influência que o trabalho

colaborativo tem no ensino-aprendizagem. Roldão (2007, p.26) enfatiza que o trabalho colaborativo constitui uma mais-valia para a aprendizagem e em vários domínios. A discussão de dados e ideias, a procura do consenso e superação de conflitos tendem a aumentar a motivação dos participantes numa atividade, incentivando maior envolvimento de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias.

Questão n.º 7 – “Quais os aspectos, na sua opinião, que podem impedir que o trabalho em equipa seja produtivo e positivo?”.

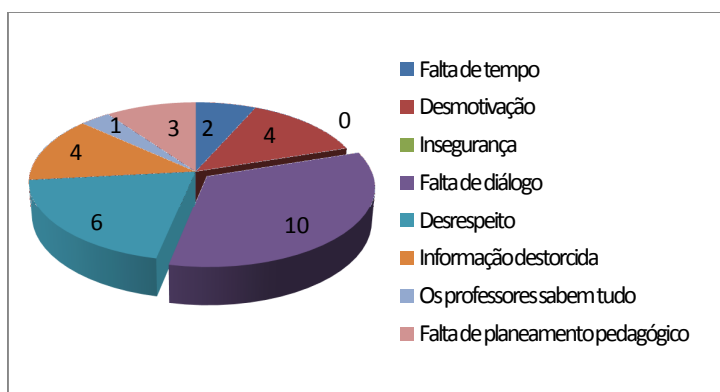


Figura 21 – Referente à questão n.º 7

Nesta questão foi solicitado aos inquiridos para escolherem três aspetos dos oito que constavam no inquérito e que considerassem impeditivos para que o trabalho em equipa seja produtivo e positivo. Os dados retirados dos inquéritos e demonstrados na figura 21 permitem-nos afirmar que todos os docentes concordam totalmente que a falta de diálogo pode impedir que o trabalho em equipa seja mais produtivo e positivo.

Quanto aos outros dois aspetos mencionados pelos docentes, não houve muito consenso, no entanto, seis docentes partilham a opinião de que o desrespeito é outro aspeto impeditivo, quatro inquiridos elegeram a informação distorcida e outros quatro docentes nomeiam a desmotivação.

Os inquiridos consideram diversos aspetos impeditivos para que o trabalho em equipa seja produtivo e positivo. Estas conceções encontram sustentação na Revisão da Literatura em vários autores. Benavente (1993, p.28)

afirmam que por vezes surgem dificuldades na comunicação devido ao isolamento das pessoas e dos grupos, de deficientes condições de trabalho, a falta de tempo e de responsabilidades e estes fatores quando não são extintos têm tendência a provocar um aumento nas dificuldades de comunicação. Cosme e Trindade (2002, p.109) defendem que as resistências ao trabalho em equipa diminuírem depende, sobretudo, da satisfação que se sinta neste tipo de trabalho, dos resultados que se obtenham ou da consolidação de um conjunto de rotinas relacionais e pedagógicas entre os docentes. O processo é mais natural e mais eficaz quando os intervenientes demonstram um respeito recíproco pelas qualidades profissionais de cada um e valorizam as atividades de cooperação. Quando isto não acontece, poderão surgir conflitos entre os colegas de trabalho.

Questão n.º 8 – “Nesta escola os docentes elabora a planificação em conjunto?”.

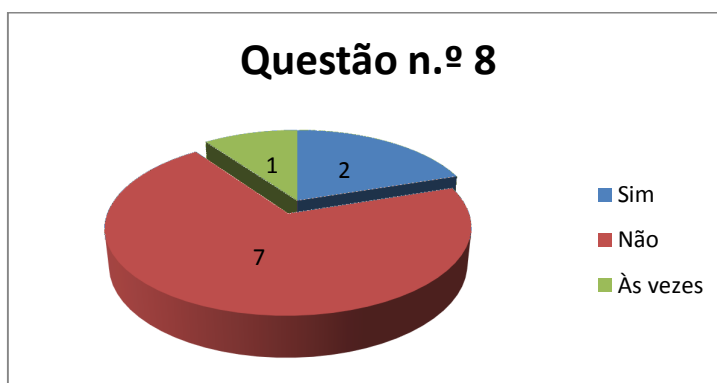


Figura 22. Referente à questão n.º 8

Os dados obtidos referentes à questão n.º 8 revelam que sete docentes afirmaram que não elaboram a planificação em conjunto, mas dois inquiridos negam tal acontecimento na escola e apenas um docente disse que apenas elabora às vezes.

Os docentes justificaram as suas respostas face a questão n.º 8 da seguinte forma:

- (i) “ A planificação é feita pelo educador/professor por cada sala.” I₁
- (ii) “(...) tais planificações são necessárias e importantes para a escola melhorar vários aspetos.” I₃

-
- (iii) “As planificações que dizem respeito à escola são em conjunto. Por sala, são as educadoras/professores que elaboram.” I₅
- (iv) “(...) nunca participei numa reunião de corpo docente para elaborar uma planificação.” I₆
- (v) “(...) seria importante a realização desta planificação.” I₇
- (vi) “Não se verificou, mas penso que teria sido importante.” I₈
- (vii) “Algumas atividades são planeadas em conjunto, outras pela sua especificidade não (...)” I₉
- (viii) “Cada docente faz os seus planos individualmente.” I₁₀

Estes dados encontram-se suportados na Revisão da Literatura, e segundo os autores Caria (1997, p.354) citado por Lima, (2003, p.27), a maioria dos professores sabe muito pouco do que os colegas fazem nas suas aulas, porque as questões de carácter mais pedagógico são deixadas à liberdade de cada professor. Por sua vez, Roldão (2007, p.25), sublinha que, embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta da sala e desta forma significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente.

Questão n.º 9 – “Os docentes estabelecem em conjunto os objetivos programáticos a atingir?”.

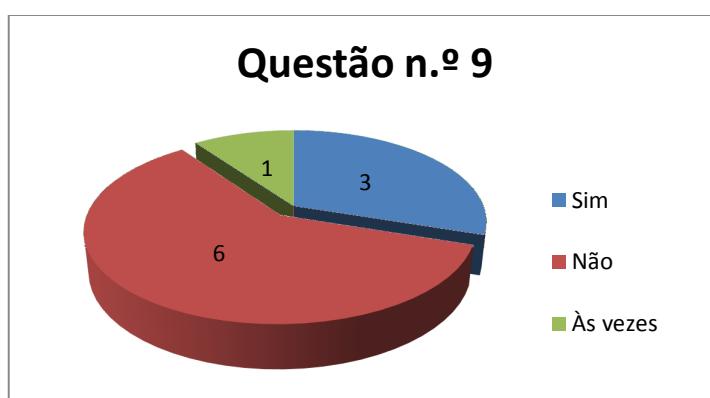


Figura23 – Referente à questão n.º 9

Os dados obtidos referentes à questão n.º 9 permitem-nos saber que seis docentes não estabelecem em conjunto os objetivos programáticos, três têm opinião contraditória e apenas um afirmou que realiza às vezes.

As justificações dadas pelos inquiridos face a questão n.º 9 foram as seguintes:

- (i) “Não se faz em conjunto.” I₁
- (ii) “Que eu tenha conhecimento não.” I₂
- (iii) “(...) porque não existe interesse, tempo, boa relação, por parte de alguns docentes.” I₃
- (iv) “Nas atividades conjuntas estabelecem-se os objetivos.” I₄
- (v) “ Todos os objetivos programáticos são discutidos e apoiados em reunião conselho escolar.” I₅
- (vi) “(...) só assim se pode tentar um sucesso maior a nível dos alunos.” I₆
- (vii) “Os objetivos deveriam ser sempre estabelecidos em conjunto, não só para favorecer os alunos bem como os docentes.” I₇
- (viii) “Não se verificou, mas teria sido interessante articular conteúdos.” I₈
- (ix) “A nível de 1º ciclo (...) esses objetivos estão definidos.” I₉
- (x) “Os objetivos são definidos individualmente.” I₁₀

Os dados recolhidos sugerem que os docentes desta escola não estabelecem em conjunto os objetivos programáticos a atingir. Podemos encontrar sustentação na Revisão da Literatura. Roldão (2007,p.28) defende que as necessidades e os objetivos comuns exigem um crescente intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários.

Questão n.º 10 – “Há trabalho de equipa entre os professores da educação pré-escolar e do 1º ciclo?”.



Figura 24 – Referente à questão n.º 10

Como é possível observar na figura 24, os inquiridos têm opiniões diferentes; metade dos docentes respondeu que, às vezes, há trabalho de equipa entre os professores da educação pré-escolar e do 1º Ciclo. Opinião contraditória têm os restantes docentes dos quais, quatro dizem que existe trabalho de equipa e um afirmou que não há.

Na opinião dos docentes inquiridos existe trabalho de equipa entre os professores da educação pré-escolar e o 1º Ciclo quando:

- (i) “(...) são feitos em conjunto aulas, exposições, etc.” I₁
- (ii) “Apenas existe trabalho de equipa (...) em pequenos trabalhos de final de período.” I₂
- (iii) “(...) só é realizado se um deles se mostrar interessado, empenhado e preocupado (...)” I₃
- (iv) “Sempre que é possível (...)” I₄ e I₅
- (v) “Porque apenas existe um docente de expressão físico-motora.” I₆
- (vi) “Em algumas atividades que envolvem toda a escola (...)” I₇
- (vii) “No caso do inglês não há trabalho de equipa (...)” I₈
- (viii) “Muitas vezes realizo atividades com as minhas colegas (...)” I₉
- (ix) “Em festas ou outros tipos de atividades que envolvam toda a comunidade escolar.” I₁₀

Com base nas respostas dadas pelos inquiridos foi possível constatar que apenas existe trabalho de equipa fora da sala de aula. De acordo com Fullan e Hargreaves (2001, p.74) os docentes, para além de partilharem algumas dicas e práticas, pequenos recursos e truques da profissão e de partilharem histórias sobre os pais ou sobre os alunos, os educadores raramente discutem o trabalho dos seus colegas ou os observam dentro da sala, bem como não analisam, nem refletem, coletivamente, sobre o valor, o propósito e a orientação do seu trabalho com os colegas.

Questão n.º 11 – “Os professores do 1º ciclo realizam o planeamento do 1º ciclo de escolaridade em articulação com as educadoras de infância?”.



Figura25 – Referente à questão n.º 11

Os dados referentes à questão n.º 11 revelaram a existência de uma concordância por parte de seis docentes, ao afirmarem que os professores do 1º ciclo não realizam o planeamento entre articulação com as educadoras de infância.

Na décima primeira questão era perguntado se “os professores do 1º ciclo realizam o planeamento do 1º ciclo de escolaridade em articulação com as educadoras de infância”; os inquiridos diversificaram as suas justificações:

- (i) “Sim, porque quando as crianças vão para o 1º ciclo a professora que os recebe ouve a educadora (...).” I₁
- (ii) “Que eu tenha conhecimento não.” I₂
- (iii) “Os professores (...) não realizam o planeamento (...) seria importante e bastante útil de maneira a beneficiar o progresso da aprendizagem dos alunos.” I₃
- (iv) “(...) devem cumprir, os objetivos a atingir decretados pelo Ministério de Educação.” I₄
- (v) “Sempre que possível e quando se justifique.” I₅
- (vi) “Nunca me convocaram para reuniões de professores e educadores.” I₆
- (vii) “Não existe (...) mas seria importante (...) de forma a facilitar o trabalho dos docentes e a produzir melhores resultados por parte dos alunos.” I₇
- (viii) “No caso do inglês não foi realizado (...) a planificação do 1º ciclo segue as orientações programáticas do Ministério da Educação.” I₈
- (ix) “Essa articulação deverá ser feita (...).” I₉
- (x) “Cada docente planeia as atividades individualmente.” I₁₀

Os dados obtidos apontam no sentido em que os professores do 1ºCiclo não realizam o planeamento em articulação com os docentes do pré-escolar. De acordo com Flinders (1998, p.23), uma vez que há tanta coisa para fazer no dia-

a-dia de um docente, o tempo da colaboração é retirado ao que é necessário para satisfazer as necessidades urgentes da própria turma. Desta forma, os docentes retiram-se para a sala, procurando cumprir as suas tarefas, entras quais preparação de aulas e de trabalhos em vez de, planificarem com os colegas.

Questão n.º 12 – “Está aberto a desenvolver um trabalho cooperativo com as suas colegas?”.

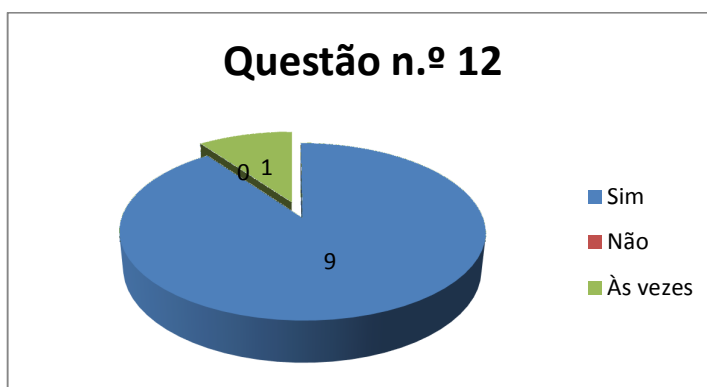


Figura 26 – Referente à questão n.º 12

Os dados retirados dos inquéritos, e demonstrados na figura 26, permitem-nos afirmar que nove docentes concordam totalmente e afirmam que estão disponíveis para desenvolver um trabalho cooperativo com as colegas, apenas um docente não partilha da mesma opinião.

As justificações dadas pelos inquiridos foram inúmeras e destacam-se:

- (i) “O trabalho cooperativo já existe, claro falo por mim.” I₁
- (ii) “(...) será uma mais-valia para atingir um objetivo (...) pessoas com experiências, competências e perspetivas diferentes, reúnem mais recursos para atingir com êxito um trabalho.” I₂
- (iii) “(...) é uma forma de melhorar o nosso desempenho e beneficiar a escola.” I₃
- (iv) “Nem sempre tenho tempo e disposição para isso (...).” I₄
- (v) “(...) desde que haja aceitação positivo com as colegas.” I₅
- (vi) “Desde que solicitado (...) para que se contribua para uma melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos.” I₆

-
- (vii) “(...) é sempre positiva a troca de ideias e experiências e existe sempre a obtenção de melhoria de resultados.” I₇
 - (viii) “(...) é muito importante a todos os níveis e enriquece-nos pessoal e profissionalmente.” I₈
 - (ix) “(...) é muito importante considerarmos as opiniões dos outros e não pensar que só nós é que sabemos e temos razão.” I₉
 - (x) “(...) pode ser proveitoso desde que haja entendimento entre colegas. Pode ser benéfico para as colegas e conseqüentemente para os alunos.” I₁₀

Todos os inquiridos demonstraram disponibilidade para desenvolver um trabalho cooperativo com os colegas. Esta conceção encontra sustentação na Revisão da Literatura. Zabalza (1998, p.16) defende que é através da troca e do apoio comum que as ligações necessárias surgem e os obstáculos podem ser ultrapassados. Acrescenta ainda que as dinâmicas colaborativas entre os docentes somente acontecem por desejo e escolha pessoal, e não por imposição. Uma efetiva participação educativa passa pela modificação da atitude individualista do docente e pelo estabelecimento do respeito pelo trabalho dos parceiros pedagógicos. Segundo Fullan, Hargreaves (2001, p.30) muitos professores são competentes, mas poderiam aperfeiçoar-se consideravelmente, se estivessem num ambiente mais colaborativo.

3.7. Dados recolhidos através da análise de documentos

Os dados obtidos na análise documental permitiu-nos verificar que no regulamento interno da associação de jardins-escolas, da qual fazem parte os docentes em estudo, constam algumas orientações para a prática do trabalho cooperativo.

Neste documento, foi possível ler que os docentes devem “Cooperar com os restantes intervenientes no processo educativo na deteção da existência de casos de crianças (...) com necessidades educativas especiais.” (D₂). Bem como, “Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo (...) e pessoal não docente.” (D₁).

Apesar de constar no regulamento interno que os docentes devem de trabalhar em equipa, por vezes tal comportamento não é aplicado no dia-a-dia, como foi possível apurar numa ata de uma reunião de Conselho Escolar. Neste documento podemos constatar que a diretora da escola atribui a uma educadora “(...) a nota três na alínea que está identificada como contribuição para um bom trabalho em grupo.” D₃. No entanto, “(...) a educadora em causa referiu algumas situações que surgiram ao longo do ano letivo, às quais não era só por parte dela que foram geradas, justificando o porquê de algumas atitudes da sua parte (...)” D₄. Após um diálogo entre todas, “(...) a Diretora deu nota cinco a todo o pessoal docente, ficando decidido de que para o próximo ano letivo terá de existir um Bom trabalho em equipa (...)” D₅.

No final da ata, a diretora sugere que “(...) Em todas as reuniões de Conselho Escolar exista uma capacidade de abertura e comunicação, de forma positiva, para que possa ser realizado um bom trabalho e um bem-estar entre todos.” D₆.

Os resultados obtidos apontam para aspetos defendidos pelos autores, Cosme e Trindade (2002, p.32) que consideram que é importante que os professores sejam capazes de, em conjunto, analisar como é que o seu comportamento profissional potencia as situações de mal-estar, ou seja, os docentes devem de aprender a identificar os erros das estratégias utilizadas com base na experiência de cada um e, em conjunto, aprender a reconhecer a complexidade das situações através de uma análise feita em Conselho de Docentes.

CONCLUSÕES

Consideramos que através dos conceitos abordados na revisão da literatura e da utilização de vários instrumentos de recolha de dados, foi possível obter respostas relacionadas com os objetivos do estudo, permitiu-nos chegar a algumas conclusões e, ainda, enunciar algumas pistas para futuros trabalhos.

De forma detalhada, iremos responder a cada uma das questões, colocadas no início deste trabalho tentando não fugir aos objetivos de investigação deste estudo.

Será a colaboração entre docentes importante?

Numa profissão complexa, como é a de ser professor, há necessidade de trocar experiências e saberes, de colocar dúvidas, para diminuir inquietações e ultrapassar receios, medos e conflitos. Desta forma, a colaboração entre os docentes é importante e imprescindível para a obtenção do sucesso. A colaboração entre docentes é uma forma de trabalhar melhor, mais solidária e menos competitiva.

Através do nosso estudo e dos dados analisados, é possível verificar que nove docentes que participaram neste trabalho consideram que a colaboração entre docentes é importante e justificaram do seguinte modo:

- (i) “(...) promove o desenvolvimento de competências e (...)” I₂
- (ii) “(...) é uma maneira de progredir, melhorar e atingir objetivos beneficiando todos (...)” I₃
- (iii) “(...) origina a uma melhor qualidade pedagógica.” I₄
- (iv) “(...) para o sucesso ser maior.” I₆
- (v) “(...) atingem mais facilmente os objetivos (...) ideias e experiências (...)” I₇
- (vi) “(...) melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem (...) proporciona um ambiente saudável, de confiança e respeito entre os colegas.” I₈
- (vii) “(...) é meio caminho para a obtenção do sucesso.” I₉

Roldão (2007, p.27) sublinha que o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido

pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração”.

Esta autora realça ainda que, para que exista verdadeiramente um trabalho colaborativo, os docentes têm que estabelecer um plano estratégico e criar estrategicamente a finalidade que orienta as suas tarefas e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo para que, permitam:

- (i) Alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas);
- (ii) Ativar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes (...) de modo a envolvê-los e a garantir que a atividade produtiva não se limita a alguns;
- (iii) Ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros. (p.27)

Trabalhar colaborativamente é necessário que cada docente tenha um contributo a dar e para isso é preciso tempo e modos de trabalho individual para preparar um trabalho ou aprofundar um dado conhecimento, que posteriormente irá partilhar com os colegas. Esta interação entre os docentes é importante e vital para um crescimento e evolução na profissão.

Os docentes aprendem a partir das ideias e experiências dos outros, desde que estas sejam devidamente documentadas e discutidas por todos. Desta forma, promove um desenvolvimento profissional que irá trazer benefícios para alunos e professores como defende E₃ “(...) é melhor para nós, para a escola e para os alunos.”

Cosme e Trindade (2002, p.108) descrevem que o trabalho em equipa não é um fim em si. Este trabalho hoje é indispensável para enfrentarmos o mito da eficácia perdida e lidarmos com equilíbrios frágeis dos nossos quotidianos profissionais.

- **Qual o efeito deste processo no desenvolvimento da aprendizagem cooperativa?**

Durante o nosso trabalho foi referido pelos docentes que participaram neste estudo que a colaboração entre os docentes é muito importante para a obtenção do sucesso. Concluímos que este sucesso deverá ir desde o sucesso pessoal até à aquisição do sucesso dos grupos (docentes e alunos) e por conseguinte da própria organização como menciona I₉ “é meio caminho para a obtenção do sucesso”.

Os docentes, ao colaborarem uns com os outros, partilham inquietações, dúvidas, inseguranças, conhecimento, informações, etc. Mas uma das mais importantes facetas da partilha é colocar os colegas de trabalho em contacto com os outros profissionais que os podem ajudar em diferentes áreas. Deste modo, os docentes formam uma rede de trabalho onde percebem que cada docente é importante e tem capacidades inigualáveis e que a interajuda irá trazer melhorias nas aprendizagens cooperativas.

Para Trindade (2002, p.43), a aprendizagem em grupo é um método que consiste em promover a aprendizagem cooperativa, distinguindo-se, apenas, da proposta grupos de apoio às aprendizagens individuais pelo facto de que, a avaliação dos trabalhos apresentados ser feita com base nos produtos que o grupo construiu e não pelo somatório dos resultados individuais.

Precusores da aprendizagem cooperativa que divulgam desde os anos 70, os irmãos Johnson e Johnson (1994) têm publicado numerosas obras sobre cooperação. No modelo por eles criado, os alunos trabalham em pequenos grupos heterogéneos em que se estabelece:

(i) *Interdependência positiva* — o sentimento do trabalho conjunto para um objetivo comum em que cada um se preocupa com a aprendizagem dos colegas;

(ii) *Responsabilidade individual* — cada elemento do grupo sente-se responsável pela sua própria aprendizagem e pela dos colegas e contribui ativamente para o grupo;

(iii) *Interação face-a-face* — oportunidade de interagir com os colegas de modo a explicar, elaborar e relacionar conteúdos

(iv) *Competências interpessoais* — competências de comunicação, confiança, liderança, decisão e resolução de conflito;

(v) *Avaliação/Reflexão* — balanços regulares e sistemáticos do funcionamento do grupo e da progressão nas aprendizagens.

Com base na revisão da literatura e nos dados obtidos podemos concluir que este modelo apresentado pelos irmãos Johnson também terá grandes vantagens ao ser aplicado entre docentes. Assim, os docentes poderão criar pequenos grupos de trabalho. Estes, poderão ser formados com base nas faixas etárias das crianças ou anos de escolaridade dos alunos e em conjunto definir objetivos, planificações e estratégias de trabalhar com as crianças. E posteriormente partilharem com os restantes professores da organização.

É importante que os docentes decidam em conjunto os modos e as formas como irão trabalhar um currículo nacional, regulando e modificando de acordo com os resultados obtidos. O verdadeiro trabalho de um docente não deverá ser individual nem estar limitado às quatro paredes de uma sala.

Os docentes podem não tentar novos métodos de ensino por não quererem perder o controlo daquilo que os alunos aprendem, levando-os a lecionar aulas centradas neles.

Refletir em conjunto nas práticas pedagógicas parece arriscado para aqueles que têm medo de falarem do que fazem, e para aqueles que não esperam nada dos colegas. Mas a cooperação docente é uma estratégia que propõe tornar os professores mais eficientes na sua tarefa e que trás grandes benefícios nas aprendizagens das crianças.

Foi possível constatar uma concordância por parte de sete docentes quanto à influência que o trabalho colaborativo entre os docentes tem no ensino-aprendizagem dos alunos. Na opinião de I₆ a “troca de ideias, de opiniões haverá por certo uma melhoria de ensino que irá depois ter resultados positivos na aprendizagem dos alunos.” Este docente defende ainda que “só assim se pode tentar um sucesso maior a nível dos alunos. Partilham da mesma opinião o I₅ quando afirma que “é óbvio que incide na qualidade de ensino dos alunos” e o I₆

Tem sido descrito e defendido ao longo deste trabalho e por diversas vezes a importância que o trabalho entre docentes tem. Para Lima (2003), a cooperação é apresentada como a estratégia ideal para a resolução de inúmeras dificuldades verificadas nas organizações atuais e como chave para o desenvolvimento e progresso.

-
- **Será que os docentes estão recetivos a desenvolver um trabalho colaborativo?**

Podemos constatar na nossa Revisão da Literatura que não são muito numerosas e muito menos fáceis, as práticas de um autêntico trabalho colaborativo, pois são difíceis de introduzir com regularidade na vida quotidiana de um docente por inúmeras razões.

Através dos dados obtidos neste estudo foi possível constatar que embora os docentes colaborem nalguns casos uns com os outros, essa colaboração não ultrapassa a porta da sala, isso significa que o essencial trabalho docente é realizado de uma forma individual como foi notório e consensual nas respostas dadas pelos inquiridos às questões n.º 8 e n.º 9. Nestas duas questões os docentes afirmaram que não elaboram a planificação nem estabelecem os objetivos programáticos em conjunto como se observou em algumas respostas dadas. (I) “A planificação é feita pelo educador/professor por cada sala.” I₁, (II) “Cada docente faz os seus planos individualmente.” I₁₀ e (III) “Os objetivos deveriam ser sempre estabelecidos em conjunto, não só para favorecer os alunos bem como os docentes.” I₇

Apesar de alguns docentes dizerem que é importante colaborar com os pares têm receios e acham que perdem quando trabalham com outros colegas, na medida em que, as suas práticas e competências ficam expostas aos olhares críticos dos seus pares tal como refere (Lima, 2003, p.10).

Um dos obstáculos à mudança é a insegurança pessoal do docente. Quando este trabalha com uma determinada orientação curricular já há algum tempo, domina-a e sente-se confiante para resolver qualquer problema que lhe possa surgir. É natural que o professor tenha relutância e receio em abandonar a sua base de segurança, o que mostra que a mudança não é apenas um processo cognitivo, mas envolve, também, emoções. É necessário que o docente esteja disposto a correr os riscos inerentes às inovações educacionais e a enfrentar a insegurança das novas abordagens.

Difícilmente os docentes conseguirão desenvolver um trabalho colaborativo na escola, sem que a instituição mude também as suas regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária. Deste modo, para que a colaboração seja mais produtiva deverá ser incentivada pela organização como por exemplo, proporcionar mais tempo aos docentes para as

práticas colaborativas e estas práticas deverão ser acolhidas por uma motivação pessoal.

Todos os docentes que participaram neste estudo têm a noção que o trabalho colaborativo entre os docentes é importante e que trás inúmeros benefícios para todos os intervenientes da escola no entanto, como já foi referido anteriormente estes docentes não colaboram uns com os outros no verdadeiro trabalho docente. Um dos inquiridos fundamenta que não existe colaboração“(...) porque não existe interesse, tempo, boa relação, por parte de alguns docentes.” I₃

Neste estudo os docentes mencionaram o respeito, o diálogo, a confiança e a partilha de informação como fatores promotores da cooperação entre os docentes.

Quando o diálogo com os colegas se revela impossível irá dar origem a um isolamento insustentável. No entanto, com a conquista de uma maior segurança é possível ir construindo pontes de entendimento entre os docentes e integrar-se em grupos de trabalho cooperativos.

Normalmente, o sucesso de uma experiência de cooperação necessita uma espécie de compromisso e um período de tempo em que a confiança e o respeito estão presentes e uma vez iniciadas estas relações devem ser reforçadas até que a confiança entre os docentes se torne um dos benefícios mais importante da cooperação.

A aceitação e a confiança nas capacidades dos elementos do grupo, ao reconhecimento e valorização das contribuições dos outros colegas, mesmo que sejam diferentes das suas opiniões e ideias.

Zabalza (1998, p.16) defende que é através da troca e do apoio comum que as ligações necessárias surgem e os obstáculos podem ser ultrapassados. Acrescenta ainda que, as dinâmicas colaborativas entre os docentes somente acontecem por desejo e escolha pessoal e não por imposição. Uma efetiva participação educativa passa pela modificação da atitude individualista do docente e pelo estabelecimento do respeito pelo trabalho dos parceiros pedagógicos.

Para finalizar, podemos concluir que os docentes desta escola têm algumas noções da importância do trabalho colaborativo e do que é necessário fazer para que este seja implementado na escola. Todos estão disponíveis para colaborar uns com os outros apenas necessitam de orientações e estímulos para iniciarem este tipo de práticas.

Proposta

Com o objetivo de promover um trabalho colaborativo entre os docentes desta escola sugerimos as seguintes propostas:

- Realização de sessões de trabalho, com vista a consciencializar os docentes que é possível implementar as práticas colaborativas na escola.
- Criação de grupos para trabalhar de forma colaborativa.
- Realização de reuniões quinzenais dentro do horário docente para discussão e aprovação de práticas colaborativas.
- Deveria também ser tido em conta a criação de ações de formações direcionada a todos os diretores, docentes e auxiliares da ação sobre o trabalho colaborativo.

Limitações do estudo

Durante a elaboração do nosso estudo surgiram algumas limitações.

Tendo em conta a natureza deste estudo, uma das limitações prende-se com a falta de disponibilidade imediata por parte de alguns docentes em colaborarem neste estudo, tendo atrasado, em certa medida, a obtenção dos dados.

Outra limitação relacionada com a obtenção de dados deveu-se ao incómodo e inseguranças que os docentes demonstraram quando questionados pelas suas práticas, estes fatores tiveram influência nas respostas/justificações dadas pelos mesmos.

Durante todo o caminho, para a elaboração do nosso estudo esteve presente outra limitação, que se deve à controvérsia da temática.

Este estudo foi realizado num jardim-escola com um reduzido número de docentes, o que se torna inexequível a sua generalização a escolas.

Estas foram as limitações que pretendemos realçar. No entanto, estamos cientes de que a temática em estudo tem uma enorme grandeza e não foram esgotadas todas as hipóteses de estudo.

Novas Pistas

Na procura de novos conhecimentos e de meios para promover um trabalho colaborativo entre docentes nas escolas, deixaremos de seguida algumas sugestões e propostas em torno desta temática e, que no nosso entender nos parecem pertinentes e impulsionadoras para futuros trabalhos de investigação:

- Outra pista que consideramos importantes, e que poderia ser desenvolvido noutra estudo era a importância de um docente tutor como impulsionador da prática colaborativa nas escolas.
- Outra pista que se poderia levantar, é o facto de se poder verificar até que ponto os diretores das escolas proporcionam e incentivam o trabalho colaborativo entre os docentes.
- Penso que seria pertinente a realização de um estudo sobre estratégias a aplicar nas escolas para erradicar o isolamento docente.

Poderíamos enumerar mais sugestões para outros trabalhos. No entanto, são as pistas que, de momento, nos parecem ser as mais relevantes e não queremos de modo algum esgotar o tema.

Terminamos o nosso trabalho com uma citação de Guerra (2000):

Isto não significa que todos os professores e professoras tenham que pensar e agir da mesma maneira, sem manifestar discrepâncias. Significa algo mais elementar e, simultaneamente, mais profundo: saber o que se pretende, quais as repercussões das nossas acções e de que forma mudar para melhorar as práticas. A coordenação necessita de atitudes de cooperação entre os professores, mas também de estruturas e vias para a sua aplicação. Tempo para dialogar, expressar opiniões, contrastar experiências, refletir sobre o que se faz. (p.67)

Concluimos que, por muito interesse e vontade que, os docentes tenham em colaborar, só conseguirão, se existirem estruturas e vias para a sua aplicação. Deste modo, caberá à escola, dispor dos recursos e insensitivos necessários à motivação

deste tipo de práticas e promover e consolidar relações de colaboração entre os docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aaronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- Almeida, J. (2001). *Em defesa da investigação-acção*. *Sociologia* (37), 175-176.
- Azevedo, M. (2006). *Teses, relatórios e trabalhos escolares (5.ª edição)*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauwens, e Hourcade, J. J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students*. Austin, TX: PRO-ED.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação (3ª edição)*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Benavente, A. (1993). *Mudar a escola mudar as práticas – Um estudo de caso em educação ambiental*. Coleção: Cadernos de Inovação Educacional. Lisboa: Escolar Editora.
- Bessa, N. e Fontaine, A.M. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R. C. e Biklen, S.K., (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma Introdução à Teoria e Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R.C. e Biklen, S.K., (1999). *Investigação qualitativa em educação*: Porto: Porto Editora.
- Caetano, A. P. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Ciências da Educação. Departamento da Educação Básica. Lisboa. Ministério da Educação.

-
- Caria, T. (1997). *As culturas curriculares dos professores de matemática- uma contribuição etno-sociológica no quadro do 2.º ciclo do ensino básico*. Educação, Sociedade & Culturas, n.º7, pp.55-74.
 - Castro, L. e Ricardo, M. (1993). *Gerir o trabalho de projecto*. Lisboa: Texto Editora.
 - CD – *Portugal Século XX, Distrito de Santarém*. Gabinete de Projectação e Divulgação das Culturas de Portugal.
 - Cosme, A. e Trindade R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Porto: Edições ASA.
 - Chagas, I. (2005). *Caracterização da Investigação-acção – Anexo i*. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/Anexo%20i.pdf>
 - Chiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O inquérito – teoria e prática (2.ª Ed.)*. Oeiras: Celta Editora.
 - Covey, S. (2002). *Liderança baseada em princípios*. Rio de Janeiro: Campus.
 - Damas M. e Ketele J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.
 - Dettmer, P. A., Dyck, N.T. e Thurston, L. P. (1999). *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
 - Estrela, A. (1986). *Teoria e prática da observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
 - Ferreira, A. A.; Reis, A. C. F. e Pereira, M. I. (1997). *Gestão empresarial: de Taylor aos nossos dias de hoje. Evolução e tendências da moderna administração de empresas*. São Paulo: Pioneira.
 - Freitas, L. e Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

-
- Flinders, D. J. (1988). "Teachers isolation and the new reform". In Journal of Curriculum and Supervision, 4 (1), pp.17-29.
 - Friend, M., e Cook, L. (2000). *Interactions - Collaboration Skills for School Professionals* (3.^a ed.). New York: Longman.
 - Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
 - Garcia, M. A. (1994). *Multiprofissionalismo e intervenção educativa. As escolas, os projectos e as equipas*. Porto: Edições ASA.
 - Gomes, D. (2000). *Cultura organizacional – comunicação e identidade*. Coimbra, Quarteto Editora.
 - Guerra M. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
 - Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudanças*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
 - Johnson, D. W. e Johnson, R. (1984). *Building acceptance of differences between handicapped and nonhandicapped students: the effects of cooperative and individualistic instruction*. Journal of Social Psychology, 122, 257-267.
 - Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Editor: Ramos Leitão.
 - Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa – fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.
 - Ludke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em educação – abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
 - Lima, J. A. (2003). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
 - Ketele, J. M. e Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
-

-
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB .
 - Mello, G. N. (1994). *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milénio*. São Paulo: Cortez.
 - Moreira, J.M. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina
 - Nóvoa, A. (1998). *Inovação para o sucesso escolar*. Aprender, Revista da Escola Superior da Educação de Portalegre.
 - PardaL, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
 - Pereira, F. Costa, N. e Neto-Mendes, A. (2004). *Colaboração docente na gestão do currículo – o papel do departamento curricular*. In J. A. Costa, A. I. Andrade, A. Neto-Mendes e Nilza Costa (Orgs.). *Gestão Curricular: Percursos de Investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.143-158.
 - Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
 - Pugach, M. C. e Johnson, L. J. (1995). *Collaborative practitioners, Collaborative Schools*. Denver, CO: Love Publishing Co.
 - Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Edição Gradiva.
 - Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*, in Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, *Revista Noesis*, n.º 71, 24-29.
 - Santana, A. (2007). *Contributos do projecto educativo para o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores - Estudo de um caso*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.

-
- Sarmento, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores – contributos para o estudo organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
 - Sharan, Y.e Sharan S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press.
 - Slavin, R.E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longmann.
 - Soares A. (2007). A cooperação é possível, in Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, *Revista Noesis*, nº 71, pp. 34-37.
 - Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola, perspectivas organizacionais*. Amadora: Mc Graw-Hill.
 - Trilla, J. (1998) – *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
 - Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem. Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA.
 - Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
 - Vale, I. (2000). *Didáctica da matemática e formação inicial de professores num contexto de resolução de problemas e materiais manipuláveis*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
 - Vygotsky, L. S. (2000). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
 - Walter-Thomas, C. (1997). *Inclusion and teaming: Including all students in the mainstream*. In T. R. Dickinson e T. O. Erb (Eds.), *We gain more than we give: Teaming in middle schools*. Ohio: National and Middle School Association.
 - Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artemed.

Anexos

Anexo A

(Carta de solicitação para a aplicação dos instrumentos de
recolha de dados)

Directora Pedagógica

Jardim-Escola João de Deus


Exma. Dra.

Eu, Rute Isabel A. Garrett Lourenço Milheiro, venho por este meio requerer autorização de Vossa Exma., para a realização de entrevistas, inquéritos por questionário, observações directas e indirectas através de filmes e/ou fotografias e efectuar a caracterização do Jardim-Escola.

Como é de conhecimento de Vossa Exma., estou a frequentar o Mestrado em Ciências de Educação: Supervisão Pedagógica e para o desenrolar de todo este processo, terei necessidade de ter acesso e recolher dados por meio das técnicas, acima referidas.

Grata pela atenção disponibilizada,

Coimbra, 19 de Fevereiro de 2008


Rute Isabel A. G. L. Milheiro



Anexo B

(Guião da Entrevista)

Guião de Entrevista Semi-estruturada

Objectivos:

- 1- Enunciar aspectos importantes para o trabalho em equipa.
- 2- Enumerar os aspectos que possam fazer o trabalho em equipa, menos produtivo e positivo.
- 3- Compreender se o trabalho colaborativo tem influência no ensino-aprendizagem.
- 4- Identificar a prática de trabalho colaborativo na escola.
- 5- Identificar a disponibilidade do docente para um trabalho cooperativo.

Questões:

- 1- O que é para si a cooperação entre docentes?
- 2- Considera a cooperação entre docentes importante? Justifique?
- 3- Quais os aspectos que considera importantes para que o trabalho em equipa entre professores corra da melhor maneira possível?
- 4- Estes aspectos enumerados estão presentes nesta escola?
- 5- Quais os aspectos, na sua opinião, que podem impedir que o trabalho em equipa seja mais produtivo e positivo?
- 6- Diga-me estratégias para combater os aspectos mencionados na questão anterior?
- 7- Os docentes têm disponibilidade horária, mensalmente, para reunirem todos e trabalharem em equipa?
- 8- Considera que o trabalho colaborativo entre os professores tem influência no ensino- aprendizagem dos alunos? Justifique.
- 9- Quando existe dificuldade de ensino- aprendizagem dos alunos procuram soluções em conjunto?
- 10- Os docentes elaboram em conjunto, um plano de intervenção para as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem?

- 11-Nesta escola, há trabalho colaborativo entre os docentes? Justifique?
- 12-Nesta escola os docentes elaboram a planificação em conjunto? Acha importante?
- 13-Os docentes estabelecem em conjunto os objectivos a atingir?
- 14-Existe colaboração entre docentes do pré-escolar e 1º ciclo? Justifique?
- 15-Está aberto a desenvolver um trabalho cooperativo com as suas colegas? Porquê?

Anexo C

(Quadro de categorização das entrevistas)

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
Trabalho de Equipa		1 – O que é para si a cooperação entre os docentes? «O trabalho de equipa» (UR001)	E ₁
		«A cooperação é quando os docentes trabalham todos em conjunto, para atingirem os mesmos objetivos. Falam, reúnem-se e respeitam-se» (UR024)	E ₂
		«É colaborar nos trabalhos e com os colegas» (UR042)	E ₃
		2 – Considera a cooperação entre docentes importante? Justifique. «Eu acho que um trabalho para ser bem feito deve ter a colaboração de todos os docentes de uma escola» (UR002)	E ₁
		«Estamos todos na mesma escola e queremos o bem dos alunos» (UR025) «É importante que haja uma boa cooperação ou seja que se entendam» (UR026) «É essencial, sim» (UR027)	E ₂
		«Sim, desde que haja uma boa colaboração entre os colegas, há bom ambiente de trabalho» (UR043)	E ₃
		3 – Quais os aspetos, que considera importantes para que o trabalho em equipa entre os professores corra da melhor maneira possível? «O diálogo e a compreensão» (UR003)	E ₁
		«O respeito, o empenho, a responsabilidade, o interesse e o esforço. (UR028)	E ₂

Trabalho de Equipa		«O entendimento, o diálogo, o respeito, a troca de ideias e de pareceres» (UR044)	E ₃
		4 – Estes aspetos enumerados estão presentes nesta escola?	
		«Eu acho que sim, pelo menos da minha parte (risos)» (UR004)	E ₁
		«Em geral acho que sim» (UR029)	E ₂
	Aspetos prejudiciais	«Alguns (risos). Troca de ideias e de pareceres às vezes, quanto ao respeito muito pouco» (UR045)	E ₃
		5 – Quais os aspetos, na sua opinião, que podem impedir que o trabalho em equipa seja mais produtivo e positivo?	
		«Quando há falta de diálogo. É difícil termos um bom trabalho em equipa» (UR005)	E ₁
		«Mal entendidos, falta de tempo para trabalharmos para a mesma coisa, também a falta de interesse e a despreocupação» (UR030)	E ₂
	Estratégias	«A falta de informação» (UR046)	E ₃
		6 – Diga-me estratégias para combater os aspetos mencionados na questão anterior?	
		«Conversarmos é o mais importante» (UR007)	E ₁
		«Consciencializar as pessoas que é importante o trabalho cooperativo. Mostrar interesse e mostrar que estamos motivados para cooperar e trabalhar bem» (UR031)	E ₂
		«Talvez deverá partir da direção da escola» (UR047)	E ₃
		«Parte da direção contribuir para que esses aspetos negativos não ocorram.	

		O que não acontece de momento» (UR048)	
Influência da cooperação no ensino- aprendizagem		8 – Considera que o trabalho colaborativo entre os professores tem influência no ensino- aprendizagem dos alunos? Justifique.	
		«Eu acho que sim. Duas cabeças pensam melhor que uma» (UR009)	E ₁
		«Sim» (UR033)	E ₂
		«Sim, pode ter, mas depende dos temas» (UR051)	E ₃
		«Se trabalharem em equipa podem trocar ideias» (UR052)	
		«surgirem novas ideias e estas ainda melhores» (UR053)	
		«Por isso acho que é importante» (UR054)	
		9 – Quando existem dificuldades no ensino- aprendizagem dos alunos procuram soluções em conjunto?	
		«Sim» (UR010)	E ₁
		«Não, mas devia de ser» (UR034)	E ₂
		«Sim, no último ano aconteceu, mas não que com isto dizer que as soluções sejam benéficas. Pelo menos fala-se no assunto» (UR055)	E ₃

		10 – Os docentes elaboram em conjunto, um plano de intervenção para as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem? «Não. Acho que não» (UR011)	E ₁
		«Não» (UR035)	E ₂
		«Não. O docente dessa criança é que faz» (UR056)	E ₃
Prática de trabalho colaborativo		11 – Nesta escola, há trabalho colaborativo entre os docentes? Justifique? «A nível do Conhecimento do Mundo acho que há quando queremos fazer uma coisa mais prática» (UR012) «quase todas com as colegas fazem esse trabalho em conjunto»(UR013)	E ₁
		«Não muito. Porque não há tempo ou não há interesse. Não se esforçam para isso» (UR036)	E ₂
		«Em aulas propriamente ditas não, mas quando há inventos festas, onde o pré-escolar e 1º ciclo participam aí há colaboração. Fora disso não vejo colaboração» (UR057)	E ₃
		14 – Existe colaboração entre os docentes do pré-escolar e do 1º Ciclo? Justifique? «Sim. Porque há certas aulas que nós conseguimos dar em conjunto» (UR019)	E ₁
		«Não, mas seria importante» (UR039)	E ₂

		«Não existe nada formal. Mas, por vezes, existe troca de impressões dos alunos ou da turma no geral. A colaboração existente é só neste sentido» (UR061)	E ₃
Disponibilidade do docente		7 – Os docentes têm disponibilidade horária, mensalmente, para se reunirem todos e trabalharem em equipa? «Fora do horário não» (risos) (UR008)	E ₁
		«Não muita. Não há tempo e mesmo que houvesse não sei se gostavam de trabalhar em equipa. Não há disponibilidade de horário» (UR032)	E ₂
		«Não. Horário disponível não há, só depois do horário letivo é que nós reunimos» (UR049) É depois do nosso horário que realizamos as reuniões mensais de conselho docente ou outras reuniões. (UR050)	E ₃
		15 – Está aberto a desenvolver um trabalho cooperativo com as suas colegas? Porquê? «Sempre. Porque acho que é importante para a escola e para nós» (UR025)	E ₁
		«Sim, eu estou. Porque só desta forma é que a escola poderá melhorar» (UR040)	E ₂
		«Sim, porque se trabalharmos todos para o mesmo, todos no mesmo sentido, será melhor para nós, para a escola e para os alunos» (UR062)	E ₃

Planificação		12 – Nesta escola os docentes elaboram a planificação em conjunto? Acha importante? «Não» (UR014) «Normalmente não acontece fazermos essa planificação» (UR015) «Cada docente faz a sua planificação» (UR016) «Há algumas planificações, que se calhar, davam para fazer em conjunto, como é o caso do tema Conhecimento do Mundo» (UR017)	E ₁
		«Os docentes não elaboram a planificação em conjunto, mas seria importante» (UR037)	E ₂
		«Não, cada um faz a sua planificação» (UR058) «Cada um elabora as planificações à sua maneira. Mas, seria importante fazermos as planificações em conjunto» (UR059)	E ₃
		13 – Os docentes estabelecem em conjunto os objetivos atingir? «Não» (UR018)	E ₁
		«Não, mas devia de ser» (UR038)	E ₂
		«Não, cada um perante a turma que tem estabelece os objetivos» (UR060)	E ₃

Anexo D

(Inquérito por questionário)

Inquérito por Questionário

Este questionário destina-se a recolher dados para a elaboração de um trabalho investigativo sobre “Trabalho Colaborativo dos professores”, inserido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação: Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação João de Deus. Solicito a melhor compreensão e colaboração, garantindo-lhe que as suas respostas serão confidenciais.

Agradeço que responda a todas as questões de forma objectiva e sincera.

Coloque uma cruz (X) no local que corresponde à sua resposta

1- Considera a cooperação entre docentes importante?

Sim

☐

Não

☐

Às vezes

☐

Justifique:

2- Para que exista cooperação entre os professores é necessário: (Coloque por prioridades 1, 2, 3,..)

↳ Responsabilidade

☐

↳ Respeito

☐

↳ Confiança

☐

↳ Compreensão

☐

↳ Partilha de informações

☐

↳ Tempo

☐

↳ Interesse

☐

↳ Diálogo

☐

3- O trabalho cooperativo só beneficia os alunos mais fracos?

Sim

Não

Às vezes

☐☐☐

Justifique:

4- Quais destas vantagens considera importante para que exista cooperação? (Coloque por prioridade 1,2,3)

- Melhoria das Aprendizagens dos alunos ☐
- Facilitar ou promover o desenvolvimento profissional ☐
- Apoiar ou suportar os colegas que enfrentam dificuldades ☐
- Melhoria das competências no pensamento crítico ☐
- Maior capacidade em aceitar as perspectivas dos outros ☐
- Aquisição das competências necessárias para trabalhar com os outros ☐

5- Os docentes têm disponibilidade horária, mensalmente, para reunirem todos e trabalharem em equipa?

Sim

Não

☐☐

Justifique:

6- Considera que o trabalho colaborativo entre os docentes tem influência no ensino - aprendizagem dos alunos?

Sim

☐

Não

☐

Às vezes

☐

Justifique:

7- Quais os aspectos, na sua opinião, que podem impedir que o trabalho em equipa seja mais produtivo e positivo? (Coloque “x” nas suas opções).

☞ Falta de tempo

☐

☞ Desrespeito

☐

☞ Desmotivação

☐

☞ Informação destorcida

☐

☞ Insegurança

☐

☞ Os professores sabem tudo

☐

☞ Falta de diálogo

☐

☞ Falta de planeamento pedagógico

☐

8- Nesta escola os docentes elaboram a planificação em conjunto?

Sim

☐

Não

☐

Às vezes

☐

Justifique:

9- Os docentes estabelecem em conjunto os objectivos programáticos a atingir?

Sim

☐

Não

☐

Às vezes

☐

Justifique:

10- Há trabalho de equipa entre os professores da educação pré-escolar e do 1º ciclo?

Sim

☐

Não

☐

Às vezes

☐

Justifique:

11- Os professores do 1º Ciclo realizam o planeamento do 1º ciclo de escolaridade em articulação com as educadoras de infância?

Sim

☐

Não

☐

Às vezes

☐

Justifique:

12- Está aberto a desenvolver um trabalho cooperativo com as suas colegas?

Sim

☐

Não

☐

Às vezes

☐

Justifique:

Obrigada pela sua preciosa colaboração

Anexo E

(Quadro de categorização das respostas abertas dos
inquéritos por questionário)

Questões	Respostas Abertas	Inquérito n.º
1 – Considera a cooperação entre docentes importante? Justifique:	“Muito importante, sem cooperação não se chega a lado nenhum.”	I ₁
	“A Cooperação entre docentes é importante porque promove o desenvolvimento de competências e contribui para melhorar as relações interpessoais entre o pessoal docente.”	I ₂
	“Considero que a cooperação entre docentes é fundamental pois é uma maneira de progredir, melhorar e atingir objetivos beneficiando todos (escola, pais, docentes, não docentes e obviamente os alunos.”	I ₃
	“Por vezes é necessária, por outro lado não é essencial.”	I ₄
	“Penso que existindo uma boa cooperação origina a uma melhor qualidade pedagógica.”	I ₅
	“Porque neste momento o ensino funciona como um todo e é preciso haver cooperação entre todos os docentes para o sucesso ser maior.”	I ₆
	“Para que se atingem mais facilmente os objetivos, há que trocar ideias e experiências sobre a melhor forma de realizar as tarefas/ aprendizagens.”	I ₇
	“A cooperação entre docentes é fundamental para uma melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem. A cooperação entre docentes proporciona um ambiente saudável, de confiança e respeito entre os colegas.”	I ₈
	“Penso que se houver um bom trabalho de equipa/cooperação entre todos os elementos de um grupo é meio caminho para a obtenção do sucesso.”	I ₉
	A cooperação entre docentes é importante na medida que pode beneficiar o trabalho no Jardim-escola positivamente.”	I ₁₀
3 – O trabalho cooperativo só beneficia os alunos mais fracos?	“O trabalho cooperativo beneficia todas as pessoas que trabalham no Jardim-Escola, desde as auxiliares de limpeza até á direção, e claro todas as crianças não só as mais fracas.”	I ₁
	“Penso que não são os alunos mais fracos que beneficiam com o trabalho cooperativo, mas sim todos. Juntando várias pessoas que se empenham num objetivo comum, todos beneficiam.”	I ₂
	“Na minha opinião o trabalho cooperativo beneficia todas as pessoas em causa (docentes, não docentes, alunos e pais) de maneira a melhorar o trabalho realizado na escola.”	I ₃
	“Depende do líder da equipa de trabalho.”	I ₄
	“O trabalho bem persistente e com alicerces fortes será sempre uma mais-valia para todos alunos.”	I ₅
	“Penso que se houver cooperação entre todos os docentes, trocas de ideias e métodos de trabalho mais facilmente se pode arranjar estratégias e métodos de trabalho para que o	I ₆

	sucesso escolar seja maior.”	
	“Este tipo de trabalho beneficia todos os alunos, pois nele existe sempre uma aprendizagem.”	I ₇
	“O trabalho cooperativo beneficia todos os intervenientes no processo ensino- aprendizagem.”	I ₈
	“Beneficia todos os alunos e todo o trabalho realizado no Jardim-Escola.”	I ₉
	“O trabalho cooperativo beneficia todos os alunos envolvidos.”	I ₁₀
5 – Os docentes têm disponibilidade horária, mensalmente, para reunirem todos e trabalharem em equipa?	“Arranja-se sempre tempo, um dia mais outro dia menos.”	I ₁
	“Julgo que se houver interesse e boa vontade, os docentes conseguem disponibilidade horária.”	I ₂
	“Considerando a cooperação muito importante acho que todos os docentes têm disponibilidade horária. Se desejarmos que a escola melhore e que os alunos progridam de certeza que encontramos disponibilidade para nos reunirmos.	I ₃
	“ Os docentes desta escola têm disponibilidade e fazem sempre uma reunião mensal.”	I ₄
	“Por vezes não existe trabalho em equipa. Mensalmente reunimos para realização da reunião de conselho escolar.”	I ₅
	“Porque desde que haja vontade e querer de todas as partes para trabalharem em equipa a disponibilidade horária aparece.”	I ₆
	“Não existe disponibilidade horária, no entanto se existir vontade por parte dos docentes este problema pode ser ultrapassado.”	I ₇
	“Não se verifica essa disponibilidade.”	I ₈
	“Mensalmente existe uma reunião de pessoal docente. Fora esta reunião os docentes que mostrem interessados num trabalho cooperativo partilham as suas ideias com os outros docentes.”	I ₉
	“A disponibilidade horária é depois do horário letivo.”	I ₁₀
6 – Considera que o trabalho colaborativo entre os docentes tem influência no ensino-aprendizagem dos alunos?	“As informações que se vão passando ajudam, por vezes, no ensino- aprendizagem dos alunos.”	I ₁
	“Penso que o trabalho colaborativo tenha influência no ensino/ aprendizagem, sendo esta uma possível estratégia a adaptar, para lidar com situações que possam ser demasiado fortes para serem enfrentadas individualmente.	I ₂
	“Considero que o trabalho cooperativo entre docentes tem influência no ensino- aprendizagem dos alunos porque ao reunirmo-nos podem ser apresentadas mais estratégias e opiniões que favorecerão o ensino- aprendizagem dos alunos.”	I ₃
	“Depende da vontade e interesse do aluno.”	I ₄
	“Sempre que existe um bom trabalho colaborativo é óbvio que incide na qualidade de ensino dos alunos.”	I ₅

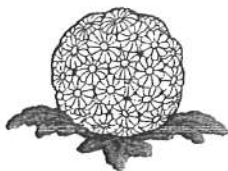
	“Porque se houver colaboração entre todos, troca de ideias, de opiniões haverá por certo uma melhoria no ensino que irá depois ter resultados positivos na aprendizagem dos alunos.”	I ₆
	“Devido às trocas de experiências e à possibilidade das várias disciplinas interagirem entre si será possível atingir melhores resultados.”	I ₇
	“Eu penso que o trabalho colaborativo entre docentes se manifesta no ensino- aprendizagem dos alunos de forma positiva.”	I ₈
	“Muitas vezes é importante ouvirmos outras ideias, pois a partilha de conhecimentos e de experiências torna-nos mais ricos e ajuda-nos a solucionar problemas/ situações semelhantes.”	I ₉
	“Depende dos temas.”	I ₁₀
8 – Nesta escola os docentes elaboram a planificação em conjunto?	“ A planificação é feita pelo educador/ professor por cada sala.”	I ₁
	“Que eu tenho conhecimento não.”	I ₂
	“Nesta escola não se realizam planificações em conjunto, apesar de eu considerar que tais planificações são necessárias e importantes para esta escola melhorar vários aspetos.”	I ₃
	“Depende da atividade a realizar.”	I ₄
	“As planificações que dizem respeito à escola são em conjunto. Por sala são as educadoras/ professoras que elaboram.”	I ₅
	“Porque nunca participei numa reunião do corpo docente para elaborar uma planificação.”	I ₆
	“Não elaboram mas seria importante a realização desta planificação.”	I ₇
	“Não se verificou, mas penso que teria sido importante.”	I ₈
	“Algumas atividades são planeadas em conjunto, outras pela sua especificidade não. Penso que todas as atividades que podem ser planeadas em conjunto são realizadas no Jardim-escola.”	I ₉
9 – Os docentes estabelecem em conjunto os objetivos programáticos a atingir?	“Cada docente faz os seus planos individualmente.”	I ₁₀
	“Não se faz em conjunto. Vai-se começar a fazer.”	I ₁
	“Que eu tenha conhecimento não”	I ₂
	“Nesta escola os docentes não estabelecem em conjunto os objetivos a atingir, talvez, porque não existe interesse, tempo, boa relação, por parte de alguns docentes.”	I ₃
	“Nas atividades conjuntas estabelecem-se os objetivos.”	I ₄
	“Todos os objetivos programáticos são discutidos e apoiados em reunião conselho escolar.”	I ₅
	“Principalmente todos aqueles que lecionam a mesma disciplina e o mesmo ano de escolaridade. Só assim se pode tentar um sucesso maior a nível dos alunos.”	I ₆
	“Os objetivos deveriam ser sempre estabelecidos em conjunto, não só para favorecer os alunos bem como os docentes.”	I ₇

	“Não se verificou, mas teria sido interessante articular conteúdos.”	I ₈
	“ A nível de 1º ciclo do ensino básico esses objetivos estão definidos.”	I ₉
	“Os objetivos são estabelecidos individualmente.”	I ₁₀
10 – Há trabalho de equipa entre os professores da educação pré-escolar e do 1º ciclo?	“Há trabalhos que são feitos em conjunto (aulas, exposições, etc.)”	I ₁
	“Apenas existe trabalho de equipa entre os professores da educação pré-escolar e do 1º ciclo em pequenos trabalhos de final de período.”	I ₂
	“Na minha opinião o trabalho em equipa entre os professores da educação pré-escolar e do 1º ciclo só é realizado se um deles se mostrar interessado, empenhado e preocupado para que tal trabalho exista e se concretize.”	I ₃
	“Sempre que é possível realizam-se atividades em conjunto.”	I ₄
	“Sempre que possível e quando se justifica.”	I ₅
	“Porque apenas existe um docente de expressão físico- motora nesta escola.”	I ₆
	“Em algumas atividades que envolvem toda a escola, este trabalho de equipa existe.”	I ₇
	“ No caso do inglês não há trabalho de equipa entre o pré-escolar e o 1º ciclo.”	I ₈
	“Muitas vezes realizo atividades com as minhas colegas, embora sejamos de valências diferentes.”	I ₉
11 – Os professores do 1º Ciclo realizam o planeamento do 1º ciclo de escolaridade em articulação com as educadoras de infância?	“Em festas ou outros tipos de atividades que envolvam toda a comunidade escolar.”	I ₁₀
	“Sim, porque quando as crianças vão para o 1º ciclo a professora que os recebe ouve a educadora. E sabe à partida quais os problemas existentes.”	I ₁
	“Que eu tenha conhecimento não.”	I ₂
	“Os professores do 1º ciclo e as educadoras de infância não realizam o planeamento do 1º ciclo de maneira a haver articulação, o que seria importante e bastante útil de maneira a beneficiar o progresso da aprendizagem dos alunos.”	I ₃
	“Têm áreas curriculares do Ministério da Educação que devem cumprir, os objetivos a atingir decretados pelo Ministério de Educação.”	I ₄
	“Sempre que possível e quando se justifica.”	I ₅
	“Porque nunca me convocaram para reunião de professores e educadores.”	I ₆
	“Não existe este planeamento, mas seria importante a sua realização de forma a facilitar o trabalho dos docentes e a produzir melhores resultados por parte dos alunos.”	I ₇
	“No caso do inglês não foi realizado o planeamento do 1º ciclo em articulação com o pré-escolar. de qualquer forma, a planificação do 1º ciclo segue as orientações programáticas do Ministério da Educação.”	I ₈
	“Essa articulação deverá ser feita entre o/a educador/a do bibe azul e o/a professor/a do 1º ciclo. Neste caso penso que pode ser melhorada.”	I ₉

	“Cada docente planeia as atividades individualmente.”	I ₁₀
12 – Está aberto a desenvolver um trabalho cooperativo com as suas colegas?	“O trabalho cooperativo já existe, claro que falo por mim.”	I ₁
	“Estou aberta a colaborar neste tipo de trabalho, pois será uma mais-valia para atingir um objetivo. Certamente que pessoas com experiências, competências e perspetivas diferentes, reúnem mais recursos para atingir com êxito um trabalho.”	I ₂
	“Estou aberta a desenvolver um trabalho cooperativo entre as minhas colegas pois creio que é uma forma de melhorar o nosso desempenho e beneficiar a escola.”	I ₃
	“Nem sempre tenho tempo ou disposição para isso, mas sempre que posso desenvolvo trabalho cooperativo.”	I ₄
	“Estou sempre aberta a desenvolver um trabalho cooperativo desde que haja aceitação “positivo” com as colegas.”	I ₅
	“Desde que solicitado, estou pronta a cooperar para que se contribua para uma melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos.”	I ₆
	“Estou sempre disponível para a realização de trabalho cooperativo pois é sempre positiva a troca de ideias e experiências e existe sempre a obtenção de melhores resultados.”	I ₇
	“O trabalho cooperativo é muito importante a todos os níveis e enriquece-nos pessoal e profissionalmente.”	I ₈
	“Estou disposta, como sempre estive. É muito importante considerarmos as opiniões dos outros e não pensar que só nós é que sabemos e temos razão.”	I ₉
	“O trabalho de equipa pode ser proveitoso desde que haja um entendimento entre colegas. Pode ser benéfico para as colegas e consequentemente para os alunos.”	I ₁₀

Anexo F

(Ata de uma reunião de conselho pedagógico)



JARDIM ESCOLA JOÃO de DEUS

No dia dezoito de julho foi realizada uma reunião de Conselho Escolar , na presença da Directora . e das Educadoras

e Professora . , para conclusão das Avaliações finais.---

Foi exposta a Avaliação pela Directora em relação a todo o Pessoal Docente. A Directora inicialmente atribuiu à Educadora nota três na alínea que está identificada como contribuição para um bom trabalho em grupo. A Educadora em causa referiu algumas situações que surgiram ao longo do Ano Letivo às quais não era só por parte dela que foram geradas, justificando o porquê de algumas atitudes da sua parte perante as mesmas.-----

Após um diálogo entre todas, a Directora deu nota cinco a todo o Pessoal Docente, ficando decidido de que para o próximo Ano Letivo terá de existir um Bom trabalho em equipa e em todas as reuniões de Conselho Escolar exista uma capacidade de abertura e comunicação, de forma positiva, para que possa ser realizado um Bom trabalho e um bem estar entre todos.-----

Por não haver mais nada a tratada, lida e lavrada esta acta.-----

Acta nº10-----

Anexo G

(Quadro de excertos da ata)

Quadro de excertos da Ata

Objetivo: Identificar se existe dados em documentos sobre a cooperação de docentes.

Procedência: Conselho Pedagógico

Fonte consultada: Ata da reunião do Conselho Pedagógico

Excertos do documento	Informações a obter
“(…) A Diretora atribuiu à educadora (…) a nota três na alínea que está identificada como contribuição para um bom trabalho em grupo.” D ₃	
“(…) A educadora em causa referiu algumas situações que surgiram ao longo do Ano Letivo às quais não era só por parte dela que foram geradas, justificando o porquê de algumas atitudes da sua parte (…)” D ₄	
“(…) Após um diálogo entre todas, a Diretora deu nota cinco a todo o pessoal docente, ficando decidido de que para o próximo Ano Letivo terá de existir um Bom trabalho em equipa (…)” D ₅	
“(…) Em todas as reuniões de Conselho Escolar exista uma capacidade de abertura e comunicação, de forma positiva, para que possa ser realizado um Bom trabalho e um bem-estar entre todos.” D ₆	

Anexo H

(Página 19 do Regulamento Interno)

que favoreçam as aprendizagens dos alunos;

- Fomentar a disciplina na participação dos alunos na sala de aula;
- Respeitar os alunos, mantendo um ambiente de alegria e uma disciplina activa, sem prémios nem castigos, que tenha como grande objectivo a felicidade do aluno, a sua formação humana e cívica, tendente a atingir um bom futuro escolar e profissional;
- Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo, em especial entre docentes, alunos, pais/encarregados de educação e pessoal não docente;
- Gerir o processo de ensino-aprendizagem, no âmbito dos programas definidos, procurando adoptar mecanismos de diferenciação pedagógica susceptíveis de responder às necessidades individuais dos alunos;
- Respeitar a natureza confidencial da informação relativa aos alunos e respectivas famílias;
- Contribuir para a reflexão sobre o trabalho realizado individual e colectivamente;
- Enriquecer e partilhar os recursos educativos, bem como utilizar novos meios de ensino que lhe sejam propostos, numa perspectiva de abertura à inovação e de reforço da qualidade da educação e ensino;
- Actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional;
- Assegurar a realização, na educação pré-escolar e no ensino básico, de actividades educativas de acompanhamento dos alunos, destinadas a suprir a ausência imprevista e de curta duração do respectivo docente;
- Cooperar com os restantes intervenientes no processo educativo e na detecção da existência de casos de alunos com necessidades educativas especiais;
- Elaborar o "Dossiê de Turma";
- Ser assíduo e pontual, iniciando e terminando pontualmente as aulas de acordo com o horário estabelecido. Se estiver impedido por doença, deverá comunicá-lo prontamente à Direcção do jardim-escola;
- Manter a sala num ambiente favorável ao bem-estar dos alunos;
- Participar nas reuniões de conselhos de docentes;
- Efectuar as avaliações;
- Apresentar disponibilidade para prestar informações sobre o comportamento/ aprendizagem dos alunos

aos pais/encarregados de educação;

- Resolver os problemas que surjam com os alunos, em colaboração com o Director Pedagógico, e, sempre que necessário, com os pais/encarregados de educação;
- Não se ausentar da sala de actividades, a não ser que o motivo o justifique, fazendo-se substituir;
- Tomar conhecimento de informações, convocatórias ou outros suportes de comunicação interna;
- Cumprir todas as decisões deliberadas em Conselho de Docentes, mantendo uniformidade de actuação;
- Comunicar à Direcção do jardim-escola qualquer dano ou avaria do material didáctico, do mobiliário ou das instalações;
- Usar os equipamentos e as instalações do jardim-escola para a realização da sua actividade educativa;
- Participar na gestão da escola através das instâncias previstas neste Regulamento Interno;
- Assistir a actos oficiais e reuniões, quando sejam convocadas em função dos cargos que exerçam no jardim-escola;
- Participar em cursos de formação permanente, de acordo com os critérios ou prioridades estabelecidas pela direcção em diálogo com os docentes;
- Contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico, inventivo e criador dos alunos, apoiando-os na sua formação cultural, científica, cívica e humana;
- Registar e manter actualizados sumários descritivos e precisos das matérias leccionadas;
- Corrigir, no mais breve período de tempo possível, os testes e exercícios dos alunos. No limite são admissíveis trabalhos por corrigir com uma semana de atraso;
- Comunicar aos alunos, ou pais/encarregados de educação, no início do ano lectivo, a lista do material que for considerado indispensável à realização das actividades lectivas;
- Atender os pais/encarregados de educação em dia e hora marcados;
- Convocar os pais/encarregados de educação sempre que a lei o exija ou quando houver assuntos urgentes a tratar;
- Exigir dos alunos um adequado ambiente de trabalho, ordem e disciplina que facilitem a aprendizagem e convivência do grupo;
- Não praticar qualquer acto ilícito;
- Comunicar aos pais/encarregados de educação, em

Anexo I

(Quadro de excertos da página 19 do Regulamento Interno
do Jardim-Escola)

Quadro de excertos do regulamento interno

Objectivo: Identificar se existe dados em documentos sobre a cooperação de docentes.

Procedência: Associação de Jardins-Escolas

Fonte consultada: Regulamento Interno

EXCERTOS DO DOCUMENTO	INFORMAÇÕES A OBTER
“Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações e respeito mútuo, em especial entre docentes (...) e pessoal não docente”. p.19 D ₁	
“Cooperar com os restantes intervenientes no processo educativo na detecção da existência de casos de crianças (...)com necessidades educativas especiais” p.19 D ₂	